



Universidade de Brasília

Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas

FACE - Departamento de Gestão de Políticas Públicas – GPP

GABRIELA SOUSA PINHEIRO

**A Transversalidade de Gênero nas Políticas Educacionais: um estudo
sobre o Planejamento Federal no Ministério da Educação**

Brasília – DF

2025

GABRIELA SOUSA PINHEIRO

**A Transversalidade de Gênero nas Políticas Educacionais: um estudo
sobre o Planejamento Federal no Ministério da Educação**

Monografia apresentada ao Departamento de Gestão de Políticas Públicas como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Gestão de Políticas Públicas.

Professor/a Orientador/a: Dra. Ana Paula Antunes Martins.

Brasília – DF

2025

GABRIELA SOUSA PINHEIRO

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Gestão de Políticas Públicas da Universidade de Brasília do (a) aluno (a)

Gabriela Sousa Pinheiro

Professora Dra. Ana Paula Antunes Martins

Professora-Orientadora

Mestra Mariana Braga Alves de Souza Neves

Examinadora

Brasília, julho de 2025

A quem fui no início desta caminhada e a quem me tornei ao final dela. Que este trabalho seja um marco de tudo o que aprendi e vivi.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi um processo longo, intenso e profundamente transformador. Esta monografia, que antecede a conclusão da minha formação, é fruto de esforço, estudo e persistência, mas, sobretudo, do apoio e da presença de muitas pessoas que, de diferentes formas, fizeram parte dessa trajetória. A todas elas, expresso minha mais profunda gratidão.

Principalmente, agradeço a uma guerreira, minha mãe, **Marlene**, presença constante em todas as fases da minha vida. Seu exemplo de força e coragem diante das adversidades foi essencial para que eu aprendesse a lutar. Seu zelo e sua dedicação em nos criar com tanto esforço e em nos proporcionar a possibilidade de um futuro melhor, mesmo diante de tantas dificuldades e recursos limitados, é algo que carregarei comigo com profunda gratidão. Foi você quem tornou possível que eu chegassem até aqui, mesmo quando isso parecia distante ou impossível. Se esta conquista hoje se concretiza, é porque você nunca deixou de estar ao meu lado.

Também, à minha avó **Justina**, que representa raízes, força, sabedoria e afeto. Sua presença sempre foi mais do que companhia, foi refúgio, um lugar seguro nos momentos difíceis, um colo silencioso que dizia tudo até sem precisar de palavras. Em meio às incertezas, era você quem me lembrava da importância de seguir em frente, mesmo quando tudo parece pesado demais. Muito do que sou e do que conquistei é fruto do que herdei de você, não apenas no sangue, mas no exemplo, no cuidado e no coração. Obrigada por todo ensinamento, amor, carinho e acolhimento, pelas conversas, e por sempre me dizer que tudo ficaria bem e daria certo, mesmo nos piores dias. Esta vitória também carrega a força do seu apoio.

Ao meu pai, **Marco**, por estar presente nos momentos em que precisei, oferecendo apoio com firmeza e disponibilidade. Sua presença foi significativa e contribuiu para que eu enfrentasse os desafios com mais segurança e conforto. Agradeço por cada gesto de ajuda, pelas vezes em que esteve ao meu lado, e por ter caminhado comigo em partes importantes da minha trajetória.

A minha querida irmã **Manuela**, com quem compartilho laços que vão além do sangue, companheira de vida, de risadas e de aprendizados. Que agora inicia sua própria jornada nesta Universidade, desejo que viva essa fase com intensidade, leveza e coragem. Que aproveite cada oportunidade, e encontre, aqui, os caminhos que a façam crescer e se realizar. Ver sua chegada neste espaço que tanto significou para mim é motivo de alegria

e orgulho e, mais do que tudo, torço para que essa etapa seja transformadora, rica em descobertas e cheia de conquistas.

Ao meu melhor amigo, parceiro e amor da minha vida, **Victor Muniz**, minha fortaleza e o maior presente que a vida me deu, faltam palavras para expressar o quanto sua presença foi fundamental nesta trajetória. Obrigada por cada gesto de cuidado e principalmente, por nunca permitir que eu desistisse. Nos momentos em que tudo parecia difícil demais, você esteve ali oferecendo apoio, abraço e direção. Sua presença foi firme, constante e concreta, esteve ao meu lado nos detalhes do cotidiano, nos caminhos de ida e volta, nas madrugadas de cansaço, nas pausas necessárias. Você se fez presença, base e abrigo. Foi o seu amor, sua paciência, e o cuidado e carinho de cada dia que me sustentaram. Cada parte deste trabalho carrega o reflexo do seu apoio, porque você caminhou comigo mesmo quando o caminho era só meu, dividindo uma vida, as felicidades e os fardos, tornando tudo mais leve e suportável. Sua parceria me fortaleceu em todas as etapas, e o seu amor foi a ponte entre o sonho e a realização. Levo você comigo com amor, gratidão e a certeza de que tudo se torna mais possível ao seu lado.

Aos meus grandes e queridos amigos. Especialmente os que a Universidade de Brasília generosamente colocou em meu caminho — **Pablo Macedo, Fred Lobato, Pedro Passos e Nathalya Maria** —, meus mais sinceros agradecimentos por tornarem essa jornada mais leve, possível e verdadeiramente significativa. Estivemos lado a lado ao longo de todo esse percurso, compartilhando não apenas a convivência acadêmica, mas também os desesperos, conquistas e incertezas que só quem trilha o mesmo caminho consegue compreender. Vocês estiveram comigo em todos os momentos, dentro e fora da Universidade, em conquistas, nos surtos, nas conversas infinitas, nas piadas internas e nas risadas que recarregavam nossas energias. Também à minha companhia diária **Valentina Carvalho**, que me acolheu nos momentos de aflição e me ofereceu todo o apoio possível durante a elaboração deste trabalho, minha gratidão profunda, sua presença foi essencial. Em suma, vocês foram e são parte fundamental da minha caminhada. Obrigada por cada gesto de amizade, por cada partilha e por existirem com tanta potência na minha vida.

Agradeço também a todos os meus professores/as que contribuíram para a minha formação ao longo do curso, expresso aqui minha sincera admiração e gratidão a cada um. Em especial, agradeço à minha orientadora, **Ana Paula Antunes**, por me incluir em diversos projetos que, sem dúvidas, me proporcionaram uma base teórica e prática sólida para o desenvolvimento deste trabalho, além de me guiar durante o processo de

elaboração desta pesquisa. Sua sabedoria e confiança foram fundamentais para que eu conseguisse concluir este trabalho.

À **Universidade de Brasília**, sou imensamente grata por ter sido o lugar onde muitos dos meus sonhos começaram a se concretizar. A UnB foi muito mais do que uma instituição de ensino, foi um espaço de crescimento, amadurecimento e transformação. Aqui adquiri conhecimentos fundamentais para a minha formação acadêmica, mas também vivi experiências que me marcaram para além da vida universitária. Conheci pessoas incríveis, construí amizades verdadeiras, vivi aprendizados profundos e tive acesso a oportunidades que mudaram o meu percurso pessoal e profissional, abrindo muitas portas e me permitindo ter um futuro melhor.

Agradeço também ao Ministério da Educação (MEC), onde tive a oportunidade de vivenciar uma parte essencial da minha formação prática. O contato direto com as rotinas de planejamento e monitoramento orçamentário, da interação com os atores governamentais, contribuíram de forma inestimável para a construção desta pesquisa e para minha formação profissional e pessoal. Em especial, agradeço à **equipe da Coordenação-Geral de Planejamento (CGP)**, onde estive durante os últimos meses da minha graduação. Sou profundamente grata por todas as oportunidades, pelo espaço de aprendizado contínuo, pela confiança depositada em mim e pelo acolhimento que sempre encontrei ao longo desse período. São pessoas incríveis, com quem aprendi muito. O ambiente colaborativo e o aprendizado constante na CGP foram fundamentais para o meu crescimento.

Por fim, agradeço a mim mesma, por não desistir, por ter conseguido chegar até aqui e ter enfrentado todos os desafios durante essa jornada. Este trabalho é também uma marca da minha própria superação.

Em conclusão, a jornada que culmina nesta monografia foi construída graças à colaboração de todos os aqui mencionados. Levo comigo o mais profundo reconhecimento e gratidão por cada contribuição que tornou este momento possível. Sem o apoio de cada um de vocês, nada disso teria se concretizado. Muito obrigada!

*"Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo."*

— Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho analisa a transversalidade de gênero no planejamento das políticas públicas educacionais brasileiras, com foco na atuação do Ministério da Educação (MEC) enquanto ente federativo responsável por coordenar essas políticas no âmbito federal. A pesquisa parte da premissa de que as desigualdades de gênero se manifestam desde o campo educacional até outras dimensões estruturais da vida em sociedade, e que sua superação exige a incorporação dessa perspectiva em todas as etapas do ciclo das políticas públicas, do planejamento à avaliação, bem como em todas as fases da trajetória educacional, reconhecendo que a formação escolar influencia diretamente nas experiências, oportunidades e desigualdades vividas ao longo da vida cotidiana. Por meio de uma abordagem qualitativa, foram analisados dados oficiais, legislações, indicadores, relatórios institucionais e realizadas entrevistas com atores do MEC, especialmente da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO). O estudo busca compreender em que medida o MEC tem integrado a perspectiva de gênero em suas próprias diretrizes, programas e instrumentos de planejamento, à luz dos compromissos nacionais e internacionais assumidos pelo Brasil. Os resultados revelam lacunas importantes na institucionalização da equidade de gênero no planejamento educacional, indicando a necessidade de maior articulação entre as áreas governamentais, técnicas e políticas, além da carência de indicadores que possibilitem monitoramento efetivo das ações voltadas à equidade de gênero, à mensuração dos avanços ou à identificação de desigualdades persistentes, dado que essa ausência compromete a capacidade do Estado de planejar, executar e avaliar políticas públicas educacionais que sejam sensíveis às desigualdades de gênero e alinhadas aos compromissos assumidos. Por fim, conclui-se que a transversalização de gênero ainda é incipiente no planejamento federal da educação, o que compromete o avanço em direção a uma educação mais justa, inclusiva e sensível às desigualdades estruturais que ainda perduram.

Palavras-chave: transversalidade de gênero; políticas públicas educacionais; educação e gênero; orçamento sensível ao gênero; desigualdades estruturais.

ABSTRACT

This study analyzes the gender mainstreaming approach in the planning of Brazilian public educational policies, focusing on the role of the Ministry of Education (MEC) as the federal entity responsible for coordinating these policies at the national level. The research is based on the premise that gender inequalities manifest from the educational field to other structural dimensions of social life. Overcoming these inequalities requires incorporating a gender perspective at all stages of the public policy cycle—from planning to evaluation—as well as throughout the entire educational trajectory, recognizing that schooling directly influences the experiences, opportunities, and inequalities encountered in everyday life. Using a qualitative approach, the study analyzed official data, legislation, indicators, institutional reports, and interviews with MEC stakeholders, particularly from the Subsecretariat for Planning and Budget (SPO). The research aims to understand the extent to which MEC has integrated the gender perspective into its own guidelines, programs, and planning instruments, in light of national and international commitments assumed by Brazil. The findings reveal significant gaps in the institutionalization of gender equity in educational planning, highlighting the need for greater coordination among governmental, technical, and political areas, as well as the lack of indicators that enable effective monitoring of gender equity actions, measurement of progress, or identification of persistent inequalities. This absence undermines the State's ability to plan, implement, and evaluate educational public policies that are sensitive to gender inequalities and aligned with established commitments. In conclusion, gender mainstreaming remains incipient in federal education planning, which hinders progress toward a more just, inclusive, and structurally aware educational system.

Keywords: gender mainstreaming; public educational policies; education and gender; gender-responsive budgeting; structural inequalities.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1. Instrumentos do orçamento público	26
Figura 2. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil	29
Figura 3. Etapas formativas.....	36
Gráfico 1. Percentagem de mulheres no ensino superior por área de estudo (dados de 2018 ou os últimos disponíveis).....	37
Quadro 1. Evolução do modelo orçamentário brasileiro (1824–1988).....	22
Quadro 2. Fundamentos legais e normativos	27
Quadro 3. Recorte de dados que apontam as múltiplas formas de desigualdade	32
Quadro 4. Competências educacionais por esfera governamental	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público
- FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante Ensino Superior
- GOV – Governo
- LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias
- LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, e outras identidades de gênero e orientações sexuais
- LOA – Lei Orçamentária Anual
- MEC – Ministério da Educação
- MPDG – Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão
- MPO – Ministério do Planejamento e Orçamento
- ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPA – Plano Plurianual
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SE – Secretaria Executiva
- SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- SIAFI – Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal
- SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
- SIOP – Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
- SPO – Subsecretaria de Planejamento e Orçamento
- STEM – *Science, Technology, Engineering and Mathematics*
- STI – *Science, Technology and Innovation*
- UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
- WEF – *World Economic Forum*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. OBJETIVOS.....	16
2.1. Objetivo Geral.....	16
2.2. Objetivo Específico.....	17
3. REFERENCIAL TEÓRICO	17
3.1. Relações de gênero e políticas públicas	17
3.2. A transversalidade nas políticas públicas	19
3.3. Orçamento público e o planejamento de políticas para o desenvolvimento sustentável	21
3.4. Gênero e Educação	31
3.5. O Ministério da Educação como agente coordenador das políticas públicas educacionais.....	42
4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	44
5. RESULTADOS DA PESQUISA.....	45
5.1. Ministério da Educação	46
5.2. A Subsecretaria de Planejamento e Orçamento	46
5.3. Visitas à Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO/MEC)	48
5.4. Resultados obtidos	50
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
7. REFERÊNCIAS.....	56
8. APÊNDICES	61

1. INTRODUÇÃO

Reconhecida como prioridade em acordos internacionais, a igualdade de gênero é um dos principais *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*, para atingir a *Agenda 2030*, plano de ação global adotado pelos 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), incluindo o Brasil. O objetivo ocupa o 5º lugar nas prioridades, e estabelece o compromisso mundial de eliminar as desigualdades de gênero até 2030, buscando garantir que homens, mulheres e pessoas de todas as identidades de gênero tenham acesso igualitário a direitos, oportunidades e recursos. O que destaca a importância da equidade de gênero como um elemento fundamental para o avanço social e o desenvolvimento sustentável em todo o mundo (ONU Brasil, 2025).

Diante desse cenário, surge a necessidade da compreensão de que os *problemas sociais são complexos*¹, interdependentes e afetam diferentes grupos de maneiras distintas, exigindo, portanto, respostas integradas e sensíveis às múltiplas dimensões da realidade. Nesse contexto, a *transversalidade*² nas políticas públicas se torna uma estratégia essencial para promover ações mais eficazes, justas e sustentáveis, uma vez que engloba princípios como equidade, diversidade, sustentabilidade, e a perspectiva de gênero em todas as etapas do ciclo das políticas públicas, desde o diagnóstico até a avaliação. Tal abordagem rompe com a lógica setorial tradicional, promovendo articulação entre diferentes áreas governamentais, a prevenção de impactos desiguais, e a otimização dos recursos públicos. Ao reconhecer as especificidades dos diversos grupos sociais, a transversalidade fortalece a capacidade do Estado de formular políticas públicas que realmente possam responder à complexidade social contemporânea (MPO, 2024).

Nesse sentido, a educação se apresenta como uma ferramenta poderosa de transformação social, pois tem o potencial de romper ciclos de desigualdade, oferecer novas perspectivas e construir um futuro mais igualitário. Por isso, a transversalização da perspectiva de gênero na educação assume um papel estratégico tão importante na promoção da equidade, como veremos ao longo dessa produção, pois incorporar essa perspectiva no currículo, nas práticas pedagógicas, na gestão escolar, e nas decisões e planejamentos governamentais, significa reconhecer que as desigualdades entre meninos e meninas, mulheres e homens, e entre

¹ Utilizado para descrever questões públicas que não podem ser abordadas de forma isolada ou setorial (Morin, 2005).

² “Na literatura sobre gestão pública, o conceito de transversalidade está associado à ideia de gestão transversal e se desenvolve principalmente no campo dos estudos organizacionais” (Papa, 2012, p.53).

diferentes identidades de gênero, começam a se manifestar ainda muito cedo, como no cotidiano educacional.

As relações de gênero são constitutivas da vida humana, portanto originadas em todas as cenas sociais, incluindo aqueles contextos em que convivem somente homens ou somente mulheres, pois conformam o primeiro mapa cognitivo que organiza o campo social. Nesse sentido, a ação humana é pautada pelo gênero (Bandeira; Almeida, 2013). Portanto, como elemento fundamental e determinante, a perspectiva de gênero deve ser posicionada no cerne de qualquer ação política.

Nessa direção a ausência de uma abordagem de gênero nas políticas do Ministério da Educação (MEC) configura um obstáculo significativo nessa Agenda. Sem dados *desagregados por gênero*³, diretrizes específicas ou iniciativas que integrem a perspectiva de gênero ao currículo escolar, torna-se inviável mensurar o cumprimento das metas de igualdade e inclusão estabelecidas, por exemplo. Essa lacuna compromete não apenas a efetividade das políticas públicas, mas também a transparência e a capacidade do Estado brasileiro de prestar contas perante os compromissos assumidos.

A desigualdade de gênero também se manifesta em diversos indicadores sociais e econômicos, cujas raízes estão, em parte, na forma como o sistema educacional aborda (ou silencia) as questões de gênero. Exemplo disso é o fato de que mulheres continuam recebendo, em média, cerca de 20,7% a menos que os homens no mercado de trabalho, embora os indicadores educacionais brasileiros apontem que as mulheres apresentam melhores índices de acesso, permanência e desempenho na educação formal, com maior taxa de conclusão do ensino médio e superior \em comparação aos homens (GOV, 2025). Além de estarem concentradas em ocupações informais e sub-representadas em cargos de liderança, e nas áreas estratégicas como ciência, tecnologia, engenharia e matemática (ou STEM - Science, Technology, Engineering and Mathematics). Esses dados evidenciam a ausência de estímulo, visibilidade e oportunidades para meninas e mulheres desde a educação básica, o que impacta diretamente suas trajetórias acadêmicas e profissionais, ao limitar seu acesso a cargos de liderança e reduzir sua presença em espaços de decisão, perpetuando ainda mais formas de desigualdades de gênero ao longo da vida (ONU, 2025). E ainda diante do cenário educacional brasileiro que revela problemas estruturais e emergentes que reforçam a necessidade de ações com recorte de gênero ainda na educação escolar, entre esses problemas, destaco o aumento dos casos de violência nas escolas

³ Dados desagregados são informações estatísticas divididas por categorias como sexo, raça, idade ou território, permitindo identificar desigualdades entre grupos sociais (que, nos dados agregados — gerais — ficariam ocultas).

— como a violência digital, o aliciamento de meninos por redes de ódio e misoginia, os ataques armados, além dos alarmantes índices de violência sexual contra crianças e adolescentes, e outros.

Assim, a presente pesquisa se justifica pela urgência em analisar e propor caminhos para a transversalização da perspectiva de gênero nas políticas públicas educacionais. Especialmente diante dos compromissos nacionais e internacionais assumidos pelo Brasil, como a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, e o processo *Beijing +30*, pastas que reforçam a necessidade de integrar as questões de gênero em todas as esferas, e na formulação, execução e avaliação de políticas públicas. Compromissos que não são apenas simbólicos, já que muitos deles já foram internalizados no ordenamento jurídico brasileiro por meio de leis ordinárias, conferindo obrigatoriedade legal ao cumprimento das metas e dos princípios neles contidos. Como por exemplo o *Decreto nº 11.704, de 14 de setembro de 2023*, que institui a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, a *Declaração e Plataforma de Ação de Pequim*, documento oficial da Agenda 2030, que afirma que os países devem alinhar seus marcos legais e apresentar relatórios periódicos, dentre outros. Assim, o Brasil, como signatário, precisa prestar contas periodicamente sobre os avanços e os desafios relacionados ao cumprimento dessas agendas.

Diante do exposto, torna-se fundamental compreender de que forma a transversalidade de gênero tem sido incorporada no planejamento das políticas públicas educacionais federais, coordenadas pelo Ministério da Educação, e quais são os avanços, desafios e impactos dessa abordagem (ou de sua ausência) na promoção da equidade de gênero no ambiente escolar brasileiro?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

À luz do exposto, este trabalho tem como objetivo analisar como a equidade de gênero tem sido incorporada nas políticas públicas educacionais brasileiras coordenadas pelo Ministério da Educação, com ênfase nas decisões orçamentárias, nos indicadores oficiais e no currículo da educação básica; também buscará identificar os avanços e desafios enfrentados na implementação dessas políticas, à luz dos compromissos nacionais e internacionais assumidos pelo Brasil; e por fim refletir sobre os impactos que a presença (ou ausência) de um debate efetivo sobre gênero pode gerar no ambiente escolar, especialmente no que se refere à reprodução ou superação das desigualdades de gênero.

2.2. Objetivo Específico

Este estudo tem como objetivos específicos:

- a) Analisar a questão de gênero não apenas como uma temática social, mas como uma diretriz estratégica para o planejamento, formulação e gestão das políticas públicas educacionais brasileiras. Mais do que discutir desigualdades educacionais em termos de acesso (que, isoladamente, não se mostram nas estatísticas) partira da hipótese de que os principais desafios de gênero no campo educacional estão relacionados à ausência de uma abordagem transversal, o que impacta diretamente as trajetórias, oportunidades e vivências de meninas e mulheres;
- b) Investigar o grau de alinhamento — ou o possível desalinhamento — entre as políticas educacionais nacionais e os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil no campo da igualdade de gênero, bem como identificar lacunas institucionais persistentes, com o intuito de subsidiar a formulação de políticas públicas mais eficazes, inclusivas e sensíveis às desigualdades estruturais de gênero;
- c) Evidenciar a importância da transversalização da perspectiva de gênero no ambiente escolar como ferramenta de prevenção, enfrentamento e conscientização, visando desconstruir a reprodução de padrões de desigualdade entre crianças e adolescentes, e promover a construção de uma cultura educacional que assegure às mulheres as mesmas oportunidades e direitos que os homens, tanto na vida escolar quanto nos espaços sociais e profissionais.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Relações de gênero e políticas públicas

A tentativa de integrar a perspectiva de gênero nas políticas públicas é algo recente e revela que essas políticas não são neutras em relação às questões de gênero, pois geram impactos distintos para homens e mulheres (Bandeira, 2005).

No Brasil, o aumento do interesse pelo tema "mulheres" está intimamente ligado às transformações sociais em curso, impulsionadas pelos movimentos sociais, especialmente os movimentos feminista e de mulheres, além das reformas no Estado. Portanto neste trabalho, ao incorporarmos a categoria gênero, partiremos do entendimento de que, "há experiências históricas e sociais moldadas pelas diferenças sexuais" (Bandeira; Almeida, 2013).

Ainda de acordo com Bandeira e Almeida (2013, p. 37), a grosso modo, pode-se afirmar que gênero surgiu como uma forma de distinguir as diferenças biológicas das desigualdades

socioculturais e transferiu o olhar de mulheres e homens como segmentos isolados para o olhar que se fixa nas relações interpessoais e sociais, por meio das quais homens e mulheres são mutuamente constituídos como categorias desiguais.

Segundo Scott (1995, p. 73), o conceito de gênero está intrinsecamente ligado às relações sociais, fundamentadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e abrange o conjunto de normas, valores, costumes e práticas que atribuem um significado cultural à distinção biológica entre homens e mulheres. O autor também argumenta que o conceito de "gênero" foi introduzido por estudiosas feministas, que acreditavam que a investigação sobre as mulheres teria o poder de alterar de maneira significativa os paradigmas das disciplinas existentes. Assim a integração da experiência feminina, estava diretamente ligada ao avanço do gênero como uma categoria de análise.

Por outro lado, como afirmam Bandeira e Almeida (2013, p.38) as políticas públicas no Brasil, mesmo quando voltadas para as mulheres, nem sempre incorporam a perspectiva de gênero, pois a linguagem masculina exclusivista está profundamente enraizada nas estruturas socioinstitucionais e jurídicas. E essas dinâmicas de poder, que privilegiam o referente masculino, permanecem presentes no planejamento das ações públicas, mesmo em governos que assumem o compromisso de combater as desigualdades de gênero. Além disso, as políticas públicas voltadas para as mulheres, frequentemente, mantêm um foco restrito na ideia de um feminino essencializado, associando-as principalmente à reprodução social e ao papel tradicional de manutenção da família. Isso resulta em uma abordagem que não dá a devida atenção às dinâmicas de poder nas relações entre os sexos, nem à promoção da autonomia e liberdade das mulheres para definirem seus próprios papéis e direitos, o que reforça a "*ideologia patriarcal*"⁴ e reduz as possibilidades de promoção da autonomia das mulheres e de efetiva transformação das estruturas sociais discriminatórias. Logo, as políticas públicas de gênero partem da premissa de que as instituições estatais têm um papel fundamental na construção política e social dos gêneros, sendo, portanto, responsáveis por combater a iniquidade e a desigualdade entre homens e mulheres (Bandeira, 2005). Assim, como ressaltam as autoras,

Apenas o compromisso com a abordagem de gênero – em sua interseccionalidade com tais categorias e em sua transversalidade com as diversas áreas da vida social (saúde, educação, trabalho, dentre outras) –

⁴ O patriarcado é um sistema social baseado em uma cultura, estruturas e reações que favorecem os homens; e tem sido usado na literatura feminista internacional para significar as relações de poder entre homens e mulheres (Aguiar, 2000, p.322).

poderá atender às inúmeras e complexas reivindicações de uma sociedade injusta, violenta e discriminadora (Bandeira; Almeida, 2013, p.39).

Nesse sentido, incorporar a transversalidade fortalece a atuação do Estado diante das novas demandas sociais, promovendo transformações e adaptações no cenário político e institucional.

3.2. A transversalidade nas políticas públicas

As ações do Estado em determinada área produzem impactos diretos e indiretos em diversas outras, evidenciando a interdependência das políticas públicas. Nesse contexto, o conceito de "*problema complexo*" é frequentemente utilizado para descrever questões públicas que não podem ser abordadas de forma isolada ou setorial (Morin, 2005). Tal complexidade revela o descompasso entre a realidade social, que é multifacetada e interligada, e as soluções simplificadas adotadas por muitas administrações públicas.

A abordagem tradicional tende a reduzir os problemas aos campos especializados dos saberes setoriais, enquanto, na prática, os problemas públicos exigem respostas abrangentes, que envolvem várias áreas, o que torna a estratégia transversal uma escolha necessária (Gadamer, 1999).

O texto de Quim Brugué, *et al.* (2014) destaca uma crítica central ao modelo administrativo clássico, o qual tende a simplificar os problemas públicos ao reduzi-los a campos especializados de conhecimento,

O *modus operandi* administrativo clássico consiste em simplificar os problemas, reduzindo-os a um âmbito especializado capaz de abordá-los a partir de conhecimentos setoriais. Os problemas são 'malditos' [ou complexos] precisamente por sua complexidade irredutível e pela impossibilidade de aplicar receitas simplificadoras que os transformem em manejáveis para as administrações públicas [tradicionalis] (Quim Brugué, *et al.* 2014, p. 87, *tradução da autora*).

Esse processo de simplificação é um reflexo da tentativa de resolver questões complexas por meio de soluções unidimensionais e setoriais. No entanto, os autores apontam que os problemas públicos são, muitas vezes, "malditos" ou complexos, justamente por sua natureza multifacetada e interconectada, o que torna impossível aplicar fórmulas simples que os tornem gerenciáveis no âmbito das administrações públicas tradicionais. Tais problemas não podem ser contidos dentro de um único campo de conhecimento ou abordagem, e exigem respostas que integrem diversas áreas e dimensões.

Nesse sentido, a proposta de uma abordagem transversal se torna fundamental, pois permite lidar com a complexidade dos problemas, reconhecendo a necessidade de um trabalho colaborativo entre diferentes setores para encontrar soluções adequadas. Essa visão exige que as administrações públicas ultrapassem a lógica da especialização e adotem uma perspectiva mais ampla e integrada para a resolução dos desafios contemporâneos (Quim Brugué, et al. 2014).

A expressão “transversalidade de gênero” tem origem na IV Conferência Mundial das Mulheres, em Beijing (1995), onde essa estratégia foi designada por “*gender mainstreaming*”. Para os governos não se limitou a ser incorporada apenas em um Ministério, ou secretaria dedicada às questões das mulheres, mas exigiu um impacto significativo, integrando-se nas políticas públicas em diversas áreas do governo, como saúde, educação, trabalho, segurança pública, assistência social, habitação, transportes, e direitos humanos. Cada ação política passou a ter a responsabilidade de considerar essa perspectiva, visando sempre a transformação das condições de vida das mulheres e o fortalecimento de sua autonomia (Bandeira; Almeida, 2013).

Como destaca o texto de Quim Brugué, *et al.* (*op. cit.*), políticas setoriais e fragmentadas não funcionam como uma estratégia adequada para enfrentar problemas complexos, multidimensionais e multicausais (Quim Brugué, et al. 2014). Assim, a transversalidade de gênero – originalmente chamada de “*gender mainstreaming*” – e a “*multissetorialidade*” em políticas de gênero derivam da necessidade de integração entre setores diferentes de políticas públicas tendo como base a perspectiva de gênero. Difundida internacionalmente desde a IV Conferência Mundial de Mulheres, em Pequim, no ano de 1995, essa estratégia do “*gender mainstreaming*” defende a incorporação da perspectiva de gênero no centro da ação pública, remodelando todo o seu curso de ação, o que envolve rever o conjunto das políticas e as práticas de gestão. Não deve haver programa, projeto, atividade, instrumento de gestão ou de orçamentação que não considerem prioritária a promoção da igualdade de gênero e a inclusão das mulheres (Bandeira; Almeida, 2013).

Ainda nesse contexto, conforme destacado por Farah (2004, p. 48), ao utilizar a perspectiva de gênero e seus significados como base para a análise de políticas públicas e programas governamentais, adota-se a compreensão de que as relações sociais entre os sexos são moldadas pela construção sócio-histórica dos papéis femininos e masculinos, os quais em nossa sociedade são caracterizados por uma significativa desigualdade.

Assim, a transversalidade de gênero nas políticas públicas como vimos, implica a incorporação da perspectiva de gênero em todas as etapas do ciclo das políticas públicas, de

modo a garantir que as ações do Estado contribuam para a superação das desigualdades (Bandeira; Almeida, 2013). Nesse contexto, o orçamento público adquire um papel estratégico à medida que expressa em termos de planejamento, as prioridades estabelecidas pelo governo, que funcionam como um instrumento decisivo de viabilização das políticas públicas (Gadelha, 2017).

Uma alocação orçamentária sensível ao gênero, por exemplo, permite identificar de que forma os recursos públicos estão sendo direcionados para enfrentar desigualdades e atender às necessidades específicas de mulheres e meninas, considerando as múltiplas dimensões das desigualdades de gênero. No entanto, como apontam Bandeira e Almeida (2013), esse processo enfrenta desafios significativos relacionados à institucionalização de mecanismos, definição de indicadores e à integração efetiva da perspectiva de gênero nos processos de planejamento e orçamentação.

Nesse sentido, o orçamento sensível ao gênero não se restringe necessariamente à criação de ações específicas para mulheres, mas demanda a revisão dos processos orçamentários como um todo, de forma transversal, para garantir que as políticas públicas de diferentes áreas considerem suas implicações sobre os distintos grupos sociais (Brasil, 2025). A seguir, serão apresentados os fundamentos do orçamento público, estabelecendo a base para compreender como essas questões podem ser incorporadas na dinâmica orçamentária e de planejamento.

3.3.Orçamento público e o planejamento de políticas para o desenvolvimento sustentável

Segundo o extinto Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão⁵, o orçamento público,

é um instrumento de planejamento governamental em que constam as despesas da administração pública para um ano, em equilíbrio com a arrecadação das receitas previstas. É o documento onde o governo reúne todas as receitas arrecadadas e programa o que de fato vai ser feito com esses recursos. É onde alocam os recursos destinados a hospitais, manutenção das estradas, construção de escolas, pagamento de professores. É no orçamento onde estão previstos todos os recursos arrecadados e onde esses recursos serão destinados (MPDG, apud Gadelha, 2017, p. 6).

Outra maneira de compreender esse conceito é enxergar o orçamento público como uma lei que traduz, em termos financeiros, a distribuição dos recursos públicos. Esse instrumento de planejamento reflete as escolhas políticas, definindo as ações prioritárias para atender às

⁵ Desde 1º de janeiro de 2023, Ministério do Planejamento e Orçamento (MPO).

demandas da sociedade, considerando a limitação dos recursos disponíveis. Surgiu primeiramente como um instrumento de planejamento na Inglaterra por volta de 1822, durante o auge do liberalismo econômico. Nesse período, havia uma forte consciência popular contrária ao aumento dos gastos públicos. Assim o orçamento foi criado para garantir o controle político sobre os agentes executivos do Estado, promovendo o equilíbrio financeiro e limitando, sempre que possível, a expansão das despesas públicas (Gadelha, 2017). “No Brasil podemos considerar que o orçamento é um processo contínuo, dinâmico e flexível, que traduz, em termos financeiros, os planos e programas de trabalho ajustando o ritmo de execução ao fluxo de recursos previstos” (Gadelha, 2017, p.7). Porém durante o decorrer da história do Brasil o orçamento público mudou muito, principalmente com cada chegada de uma nova Constituição, como veremos a seguir.

Quadro 1. Evolução do modelo orçamentário brasileiro (1824–1988)

Ano	Contexto Constitucional/Histórico	Características Orçamentárias
1824	Constituição Imperial	Início da exigência de formalização orçamentária; orçamento elaborado pelo Executivo e aprovado pela Assembleia Geral; 1 ^a lei orçamentária (1827); 1º orçamento aprovado em 1830.
1891	Constituição da Primeira República	Orçamento passa a ser legislativo; criação do Tribunal de Contas; autonomia para estados e municípios; Código de Contabilidade da União (1922) organiza os procedimentos.
1934	Pós-Revolução de 1930	Centralização federal; orçamento misto (Executivo elabora, Legislativo vota); coparticipação com liberdade de emendas.
1937	Estado Novo (Constituição de 1937)	Forte centralização no Executivo (Presidência e DASP); Legislativo com participação restrita; surgimento do orçamento paralelo (ex: Plano Especial de Obras Públicas – 1939).
1946	Redemocratização	Retorno ao modelo misto; fortalecimento do TCU; criação da CEPA (1956) para integrar planejamento e orçamento; Lei 4.320/64 no regime militar estabelece regras mais rígidas.
1967	Ditadura Militar	Constituição de 1967 limita emendas legislativas; Emenda nº 1/1969 reforça essas restrições; Executivo com controle predominante.

1988	Constituição Federal de 1988	Retorno do direito de emendar o orçamento ao Legislativo; integração entre planejamento e orçamento (PPA, LDO, LOA); orçamentos divididos em: fiscal, seguridade social e investimentos das estatais.
-------------	------------------------------	---

Fonte: Adaptado de Gadelha (2017, p.7)

Assim, além de um instrumento de planejamento governamental, o orçamento é uma lei, e como todas as leis é elaborado em consonância com uma base legal. O quadro a seguir apresenta a base legal referente ao orçamento público:

Quadro 2. Base legal relacionada ao orçamento público

Constituição Federal de 1988	Dispositivo Legal: Título VI (Da Tributação e do Orçamento), Capítulo II (Das Finanças Públicas); Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, art. 35; Criação dos instrumentos legais: plano plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA). Objetivo: Instituir os dispositivos constitucionais que tratam de matéria orçamentária de caráter de NORMA GERAL, devendo, no que for aplicável, ser observados por todos os entes da Federação.
Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar 101/2000)	Dispositivo Legal: Regulamenta o artigo 163 da Constituição Federal de 1988, estabelecendo as normas orientadoras das finanças públicas no país. Objetivo: Condicionar a ação dos governantes aos limites estritos de sua efetiva capacidade de gasto, de forma a prevenir déficits fiscais e o consequente descontrole das contas públicas.
Lei 4.320/1964 (Acolhida com status de Lei Complementar pela CF/1988)	Dispositivo Legal: Estatui normas gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, de acordo com o disposto no art. 5º, inciso XV, letra b, da Constituição Federal de 1988. Objetivo: Estimular o planejamento, o controle, a transparência nas informações contábeis orçamentárias, financeiras e patrimoniais sobre as operações realizadas pelas entidades governamentais e sobre a responsabilidade dos seus agentes.
Decreto-Lei 200/1967	Dispositivo Legal: Em seu artigo 7º, já definia o orçamento público como um dos quatro instrumentos básicos do planejamento, ao lado dos planos e programas nacionais, setoriais e regionais, do programa de governo e da programação financeira. Objetivo: Modernizar a administração pública por meio da utilização de instrumentos gerenciais de gestão, normatiza e padroniza procedimentos nas áreas de pessoal, compras governamentais e execução orçamentária.

Fonte: Gadelha (2017, p.10).

Em consonância com a base legal apresentada acima, e de acordo com o *Artigo 165 da Constituição Federal de 1988*, que dispõe a respeito dos instrumentos legais, "Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão: I – o plano plurianual; II – as diretrizes orçamentárias; III – os orçamentos anuais" (Brasil, 1988). Portanto, o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA) constituem os pilares para a

elaboração e execução do orçamento público no Brasil. Esses instrumentos normatizam o *ciclo orçamentário*⁶ do país e possuem uma relação intrínseca, formando um sistema unificado de planejamento e orçamento que deve ser aplicado em todas as esferas da Federação, abrangendo Municípios, Estados e União (Gadelha, 2017).

Considerado o ponto de partida do ciclo orçamentário, o **Plano Plurianual (PPA)** é amparado pela Constituição Federal de 1988, que determinou a elaboração de Planos Plurianuais, na Seção II, que trata do Orçamento:

Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão: I - o plano plurianual; /.../
§ 1º A lei que instituir o plano plurianual estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada (Brasil, 1988).

Os planos plurianuais – primeira etapa do processo orçamentário – são denominados “planejamento estratégico de médio prazo” da Administração Pública brasileira. Além disso são documentos mais abrangentes, pois é neles que se definem as metas para cada área de atuação (saúde, educação, saneamento, transporte, energia, etc), e as prioridades do governo nacionais e regionais, apesar de que “nesse nível, não há ainda uma grande preocupação com a quantificação física e financeira das metas de governo” (Gadelha, 2017, p. 12). Deles derivam-se os outros dois instrumentos. Têm vigência de quatro anos e iniciam-se no segundo ano de mandato de um presidente e finalizam-se no primeiro ano de mandato do presidente subsequente (Brasil, 2006).

Já a **Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO)** é o instrumento utilizado para a fixação das metas e prioridades anuais da Administração Pública Federal. Compreende as despesas do exercício financeiro⁷ subsequente, e subsidia a Lei Orçamentária Anual. De acordo com a CF 88, Artigo 165, § 2º, a LDO,

estabelecerá as diretrizes de política fiscal e respectivas metas, em consonância com trajetória sustentável da dívida pública, orientará a elaboração da lei orçamentária anual, disporá sobre as alterações na legislação tributária e estabelecerá a política de aplicação das agências financeiras oficiais de fomento (Brasil, 1988).

⁶ O ciclo orçamentário pode ser definido como uma série de passos que se repetem em períodos prefixados, nos quais os orçamentos são preparados, votados, executados, avaliados e aprovados. É composto por quatro grandes fases: elaboração e apresentação, autorização legislativa, programação e execução, e avaliação e controle, desenvolvidas ao longo de vários anos (Sanches, 1993).

⁷ O exercício financeiro é o período de vigência e execução da lei orçamentária que, no Brasil, coincide com o ano civil, tendo início em 1º de janeiro e fim em 31 de dezembro.

Portanto, o PPA estabelece as grandes prioridades para um período de quatro anos. No entanto, esse planejamento precisa ser ajustado anualmente, de acordo com as necessidades e metas do governo para o ano seguinte. É nesse contexto que entra a LDO, que define quais são as despesas mais importantes que o Poder Executivo deve priorizar a cada ano. Em outras palavras, a LDO conecta o plano estratégico de médio prazo, definido no PPA, ao plano operacional de curto prazo, representado pelo orçamento anual (Lei Orçamentária Anual - LOA).

Além disso a LDO traz diversas regras para a elaboração, organização e execução do orçamento e define as prioridades que devem estar na LOA. Define também quanto o governo deverá poupar a cada ano para pagar a dívida pública, as eventuais alterações na cobrança de tributos, assim como regras temporárias caso o orçamento não seja aprovado até o final do ano. A LDO determina, ainda, as políticas de investimento das agências oficiais de fomento, e fixa parâmetros para que os Poderes da União e o Ministério Público elaborem suas propostas de orçamento, e estabelece parâmetros e autoriza a concessão de vantagem ou aumento de remuneração aos servidores dos Poderes da União e do Ministério Público (Brasil, 1988).

Por fim, a **Lei Orçamentária Anual (LOA)** é o orçamento público propriamente dito. De acordo com a CF 88, Artigo 165, § 5º, a LOA compreenderá,

- I – o orçamento fiscal referente aos Poderes da União, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo poder público;
- II – o orçamento de investimento das empresas em que a União, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito a voto;
- III – o orçamento da seguridade social, abrangendo todas as entidades e órgãos e ela vinculados, a administração direta ou indireta, bem como os fundos e fundações instituídos e mantidos pelo poder público (Brasil, 1988).

Portanto, a LOA estabelece o quanto e onde os recursos públicos federais serão aplicados ao longo de um exercício financeiro, considerando a arrecadação prevista de impostos. Ela é discutida e aprovada anualmente, e detalha a programação dos gastos governamentais em cada área e as receitas estimadas para viabilizá-los (Gadelha, 2017, p. 15).

A sua composição está estruturada em três partes, Orçamento Fiscal, Orçamento da Seguridade Social e Orçamento de Investimento. O *Orçamento Fiscal* contempla os Poderes da União, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, incluindo fundações criadas e mantidas pelo Poder Público.

O *Orçamento de Investimento* registra os investimentos realizados pelas empresas nas quais a União, direta ou indiretamente, detém a maioria do capital social com direito a voto. Essa parte do orçamento inclui apenas empresas estatais independentes, que não dependem de

recursos fiscais do governo para suas operações ou expansões, como Petrobrás, Eletrobrás, Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal.

Já o *Orçamento da Seguridade Social* engloba os órgãos e entidades vinculados à saúde, previdência e assistência social, sejam da administração direta ou indireta, além de fundos e fundações mantidos pelo Poder Público. Este orçamento cobre despesas como aposentadorias, pensões, benefícios sociais, gastos com hospitais, medicamentos e programas como o Bolsa Família, conforme disposto no § 2º do art. 195 da Constituição Federal (Gadelha, 2017, p. 16).

Como a *alocação de recursos* exerce muita influência em diversos aspectos sociais e econômicos da sociedade, os dois primeiros orçamentos (fiscal e de investimentos) devem servir como instrumentos capazes de reduzir desigualdades inter-regionais, e são os que mais nos interessam nessa pesquisa.

A inter-relação entre o PPA, LDO e LOA é essencial para o planejamento e execução das políticas públicas no Brasil. Esses três instrumentos formam um sistema integrado que orienta o planejamento, a gestão orçamentária e financeira dos entes federativos (União, Estados e Municípios). Cada um possui um papel específico e complementa os demais, e as funções entre eles ocorrem de forma harmoniosa. A figura a seguir sintetiza a relação entre os instrumentos legais:

Figura 1. Instrumentos do orçamento público



Fonte: Gadelha (2017, p.17).

Compreendido o funcionamento do orçamento público e os instrumentos que o estruturam, é fundamental destacar que tais mecanismos orçamentários portanto não são neutros, mas constituem intrinsicamente os instrumentos de viabilização de direitos.

Não diferentemente, no campo educacional, o orçamento se configura como um dos principais meios para assegurar a efetivação de políticas públicas, entre elas as voltadas à

promoção da igualdade. Nesse sentido portanto, as iniciativas educacionais voltadas para a promoção da igualdade de gênero, raça e sexualidade possuem respaldo em diversos dispositivos legais e normativos, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Como destacam também Carreira (2016, p. 40), o direito a uma educação comprometida com a promoção da igualdade em suas múltiplas dimensões é respaldado por diversos fundamentos legais no ordenamento jurídico brasileiro, conforme apresentado na tabela a seguir:

Quadro 2. Fundamentos legais e normativos

Âmbito	Instrumento Legal/Normativo	Tipo	Conteúdo Relacionado
Nacional	Constituição Federal (1988)	Carta Magna	Assegura o direito à educação com igualdade e sem discriminação.
Nacional	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996)	Lei	Estabelece princípios de igualdade e respeito à diversidade na educação.
Nacional	Diretrizes Nacionais de Educação e Diversidade	Diretriz educacional	Orienta a inclusão da diversidade nas práticas pedagógicas.
Nacional	Lei Maria da Penha (2006)	Lei	Enfatiza a educação para a igualdade de gênero como medida preventiva à violência.
Nacional	Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024), Art. 2º	Plano estratégico	Estabelece a implementação de programas e políticas educacionais destinadas a combater “todas as formas de discriminação” existentes nas escolas, e prevê a promoção dos direitos humanos e da diversidade na educação brasileira.
Internacional	Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989)	Tratado internacional	Garante educação livre de discriminação para todas as crianças.

Internacional	Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960)	Convenção da UNESCO	Condena toda forma de discriminação na educação.
Internacional	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968)	Tratado internacional	Prevê a eliminação de práticas discriminatórias, inclusive nas instituições de ensino.

Fonte: elaboração autoral de quadro, com base no texto de Carreira (2016, p. 40).

Ainda na esfera normativa Braga (2019), menciona referenciais jurídicos que subsidiam e amparam os debates dentro das unidades escolares como um dos direitos dos estudantes, como a *Convenção Interamericana de Direitos Humanos (1969)*⁸, que é uma das bases do sistema interamericano de proteção dos Direitos Humanos; a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)*⁹, que dispõe sobre as necessidades básicas do processo de aprendizagem; o *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)*¹⁰, que reconhece que esses direitos “decorrem da dignidade inerente à pessoa humana”, e estabelece responsabilidade e deveres para a concessão de direitos, incluindo os direitos de trabalho, direito à saúde, além do direito à educação e a padrão de vida adequado; a *Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1979)*,¹¹ que é o documento internacional sobre direitos das mulheres, e que internaliza a Convenção da ONU sobre eles, tornando-se parte da legislação brasileira (Braga, 2019, p. 145); também, concebidos e fixados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), há o *Estatuto da Juventude (2013)*¹² e as *Diretrizes Curriculares Nacionais (1998)*¹³ que além de serem normas obrigatórias para o sistema de ensino brasileiro, orientam o planejamento curricular das escolas com a inclusão das questões de gênero e sexualidade (Braga, 2019, p. 147).

No que tange aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, destaco a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, adotada em 2015 pelos Estados-Membros da Organização das Nações Unidas (ONU), que estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento

⁸ https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm

⁹ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

¹⁰ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm

¹¹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm

¹² https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm

¹³ https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf

Sustentável (ODS), e 169 metas, com horizonte até o ano de 2030. Dentre quais a igualdade de gênero é transversal a pelo menos outros 6 ODS (ONU, 2025). No contexto das políticas educacionais e da promoção da igualdade, sobressaem especialmente os *ODS 4, 5 e 10*. O *ODS 4 (Educação de Qualidade)* propõe assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, com atenção à eliminação das desigualdades de acesso e permanência na educação. O *ODS 5 (Igualdade de Gênero)* busca alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, destacando o papel central da educação para romper ciclos de discriminação. E o *ODS 10 (Redução das Desigualdades)* objetiva reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles, abrangendo as desigualdades socioeconômicas, raciais, étnicas e de gênero, inclusive no acesso à educação (ONU, 2025).

Figura 2. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil



Fonte: UNESCO (2023).

Outro feito fundamental que inspirou e fundamentou muitos dos compromissos da Agenda 2030 é a *Plataforma de Ação de Pequim (Beijing Declaration and Platform for Action)*, resultado da Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em 1995, e considerada um marco global para a promoção dos direitos das mulheres. Este documento define 12 áreas críticas de preocupação exclusivamente dos direitos das mulheres, entre elas a educação e o treinamento de mulheres e meninas, reconhecendo a necessidade de garantir igualdade de acesso à educação de qualidade como base para a superação das desigualdades de gênero em todas as esferas sociais e econômicas.

Atualmente, a implementação da Plataforma de Ação de Pequim passa pelo processo conhecido como *Beijing+30*, que corresponde ao monitoramento e revisão dos avanços

alcançados desde a adoção do documento original, mantendo o debate atualizado e inserido na agenda internacional de direitos humanos (ONU, 2025).

Esses marcos legais reforçam o compromisso internacional assumido pelo Brasil com a promoção de iniciativas políticas inclusivas, equitativas e livres de discriminações, englobando também as políticas de educação.

Além disso essas normativas orientam as práticas escolares no sentido da garantia de direitos fundamentais, especialmente no que tange à igualdade de gênero e ao respeito à diversidade. Contudo, observa-se que, embora o ainda atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) traga diretrizes gerais voltadas à redução das desigualdades educacionais, não há, em seu texto final, o tema gênero entre suas metas e estratégias, o que é um resultado de disputas políticas ocorridas durante sua elaboração, e das ofensivas ultraconservadoras (de grupos religiosos, por exemplo) contra as abordagens de gênero e relacionados, que foi inclusive, uma das marcas da tramitação do atual PNE, em 2013, o que fomentou a exclusão do termo do seu texto final, e contribuiu para uma cultura de censura e perseguição a essa agenda nas escolas, e que permanece influenciando discussões e a formulações dessas políticas (Carreira, 2016).

Diante desses tratados e agendas, o Estado brasileiro assume a obrigação de formular, implementar e executar políticas alinhadas aos compromissos assumidos, e prestar contas à comunidade nacional e internacional sobre os avanços e desafios no cumprimento das metas estabelecidas. Para tanto, se tornam essenciais o uso de indicadores específicos para acompanhar a efetividade das políticas públicas de gênero na área educacional. Indicadores que permitam avaliar avanços, identificar desigualdades persistentes e orientar decisões estratégicas, além de fortalecer os mecanismos de controle social e institucional, e tornar possível a prestação de contas. Como destaca Januzzi,

Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente. Prestam-se a subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e da sociedade civil e permitem o aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais (Januzzi, 2005, p. 138).

Nesse sentido, os indicadores ganham relevância não apenas no ciclo de políticas públicas, mas também como instrumentos fundamentais para a produção de conhecimento e elaboração de políticas, já que ao sistematizar dados sobre a realidade social, viabilizam análises mais precisas sobre dinâmicas e desigualdades, contribuindo para o avanço também da

pesquisa acadêmica e para uma compreensão mais profunda das transformações em curso na sociedade.

3.4. Gênero e Educação

A UNESCO, agência especializada das Nações Unidas voltada à promoção da paz e da segurança internacionais por meio da ciência, cultura, comunicação e principalmente da formação educacional, destaca a importância da educação como estratégia fundamental para alcançar seus objetivos,

A educação é tanto um objetivo em si mesmo como um meio para atingir todos os outros ODS. Não é apenas uma parte integrante do desenvolvimento sustentável, mas também um fator fundamental para a sua consecução. É por isso que a educação representa uma estratégia essencial na busca pela concretização dos ODS (UNESCO, 2017).

Levando isso em consideração, a agência elaborou um guia de Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. No guia, em relação ao *ODS 5 – Igualdade de Gênero*, é previsto que o educando deve: compreender os conceitos de gênero, igualdade de gênero e discriminação de gênero; ter conhecimento sobre todas as formas de discriminação, violência e desigualdade de gênero (por exemplo, práticas nocivas como a mutilação genital feminina, crimes de honra e casamento infantil, oportunidades de emprego e remunerações desiguais, construção da linguagem, papéis de gênero tradicionais, o impacto de gênero dos desastres naturais e outros); e compreender as causas atuais e históricos da desigualdade de gênero; além de conhecer as oportunidades e os benefícios proporcionados pela plena equidade de gênero, e pela participação na legislação e governança, incluindo a alocação do orçamento público, o mercado de trabalho e a tomada de decisões públicas e privadas (ONU, 2017 p. 20).

Mas no Brasil, como observamos anteriormente, desde 2014, com a exclusão do termo "gênero" de diretrizes e metas da educação brasileira (fruto de pressões políticas e ideológicas), houve um retrocesso significativo no reconhecimento institucional das desigualdades no contexto educacional (Vianna, Unbehaum, 2016), o que compromete a institucionalização de ações mais específicas voltadas à promoção da equidade de gênero no ambiente escolar. E ao invisibilizar desigualdades estruturais no contexto educacional por exemplo, o Estado deixa de reconhecer e enfrentar, de forma consistente, os fatores que condicionam a trajetória de vida de meninas e mulheres, omissão essa que impacta diretamente na construção de uma educação inclusiva, capaz de dialogar com a diversidade e promover a cidadania plena. Além disso, perpetua barreiras no ambiente escolar, que limitam o acesso equitativo a oportunidades, reforçando ciclos de exclusão e vulnerabilidade social, e fragiliza a articulação entre os

compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e as ações efetivamente implementadas no campo educacional, dificultando o monitoramento e a cobrança social por avanços reais em termos de justiça de gênero.

Como destacado na obra *Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*, alguns setores governamentais e da sociedade civil consideram que, no Brasil, os desafios da garantia dos direitos das mulheres e a equidade de gênero (entre homens e mulheres) na educação já foram “resolvidos”, o que é equivocado.

Ressalta-se, que, essa ideia é reforçada pela produção de diversos documentos pelo Estado que indicam o aumento do nível educacional e o destaque no desempenho escolar entre as mulheres, e que são apresentados como evidências de que os objetivos internacionais voltados à superação das desigualdades de gênero na educação estão sendo alcançados. No entanto, é importante destacar que, em muitos desses documentos, a noção de gênero é reduzida à figura feminina, e o direito à educação é tratado de forma restrita, e limitado apenas ao acesso à escola e ao rendimento acadêmico, desconsiderando outras dimensões estruturais das desigualdades e da equidade (Carreira, 2016, p. 27).

De fato, embora dados de acesso e permanência na escola apontem em linhas gerais para uma situação de igualdade ou até mesmo de vantagem em determinados indicadores educacionais para meninas e mulheres, como nas taxas de conclusão e desempenho acadêmico, o ambiente escolar ainda sim pode funcionar como um reprodutor de desigualdades. A seguir, apresenta-se um quadro com recorte de dados que evidenciam a persistência de múltiplas formas de discriminação e desigualdade de gênero em diferentes contextos, que demonstram a urgência de integrar tais questões aos processos educativos.

Quadro 3. Recorte de dados que apontam as múltiplas formas de desigualdade

FONTES	FATOS	COMPLEMENTOS
ONU MULHERES BRASIL, 2025	As mulheres são 70% dos agregados familiares sem acesso a água e saneamento de forma segura nas instalações.	A gestão da higiene menstrual se torna ainda mais difícil na ausência de água, sabão e instalações sanitárias adaptadas às questões de gênero, quer em casa, na escola ou no trabalho.
ONU MULHERES BRASIL, 2025	Casamento infantil: ainda uma em cada cinco mulheres se casam antes dos 18 anos.	Se não houver progresso em 20 vezes a taxa atual de declínio, nove milhões de meninas em idade escolar se casarão na infância em 2030, sendo as meninas das

		comunidades mais pobres e marginalizadas as mais afetadas.
ONU MULHERES BRASIL, 2025	Globalmente, mais de 2,7 bilhões de mulheres estão legalmente impedidas de ter o mesmo empregos que os homens.	Das 190 economias avaliadas em 2023, mais de um terço possui leis que restringem a decisão das mulheres de trabalhar, e 43 economias não possuem leis sobre assédio sexual no local de trabalho.
ONU MULHERES BRASIL, 2025	A disparidade de gênero no mercado de trabalho tem-se mantido em 30%. As mulheres continuam a ser 50%, enquanto os homens 80% em todo o mundo.	As mulheres na mesma faixa etária, com pelo menos um filho menor de seis anos, sofrem uma “penalidade da maternidade”, uma vez que a disparidade aumenta de 29,2% para 42,6%, com a participação feminina a atingir os 53,1% e a masculina a atingir os 95,7%.
ONU MULHERES BRASIL, 2025	Ocupação majoritariamente de mulheres em 60% nos empregos informais e vulneráveis.	Quase 60% das ocupações das mulheres em todo o mundo são informais e, nos países de baixa renda, esse percentual é superior a 90%.
ONU MULHERES BRASIL, 2025	Estima-se que a disparidade salarial entre os gêneros seja de 20%.	Isto significa que as mulheres ganham 80% do que os homens ganham, em trabalhos formais. As mulheres também enfrentam a penalização salarial da maternidade, que aumenta à medida que aumenta o número de filhos que uma mulher tem.
ONU MULHERES BRASIL, 2025	Estima-se que 80% dos trabalhadores domésticos em todo o mundo sejam mulheres , com 90% sem acesso à segurança social e mais de metade sem limites na sua jornada semanal de trabalho.	As mulheres constituem a maioria dos trabalhadores na saúde, na educação e no trabalho doméstico remunerado que, apesar de essencial, é mal pago, considerado pouco qualificado e frequentemente inseguro.
ONU MULHERES BRASIL, 2025	113 países nunca tiveram uma mulher chefe de Estado.	Apesar de a participação feminina global na política ter mais que dobrado — de aproximadamente 11% na década de 1990 para cerca de 27% nos parlamentos

		atualmente —, a velocidade dessa transformação segue lenta, deixando a paridade de gênero muito distante.
ONU MULHERES BRASIL, 2025	As mulheres representam apenas 22,9 por cento dos membros do Gabinete que chefiam Ministérios , liderando uma área política.	Existem apenas nove países em que as mulheres ocupam 50% ou mais dos cargos de Ministros do Gabinete que lideram áreas políticas. Quando ocupam, em sua maioria, são as pastas da Mulher e da Igualdade de Género, seguidas das da Família e da Infância, da Inclusão e Desenvolvimento Social, da Proteção Social e da Segurança Social e da Cultura.
ONU MULHERES BRASIL, 2025	Estima-se que 736 milhões de mulheres (quase uma em cada três) já foram vítimas de violência física e/ou sexual praticada por parceiros íntimos, por terceiros, ou ambas, pelo menos uma vez na vida.	Mulheres que sofreram, e sofrem essas violências têm maior probabilidade de sofrer de depressão, transtornos de ansiedade, gravidez não planejada, infecções sexualmente transmissíveis e HIV, com consequências duradouras.
ONU MULHERES BRASIL, 2025	No mundo 243 milhões de mulheres e meninas com idade entre 15 e 19 anos foram submetidas à violência sexual e/ou física .	Esse dado revela de forma alarmante a dimensão da violência contra mulheres e meninas no mundo, destacando a urgência de políticas públicas eficazes e do engajamento coletivo para garantir a proteção e os direitos de meninas e mulheres.
ONU MULHERES BRASIL, 2025	Em 2023, cerca de 51 mil mulheres e meninas em todo o mundo foram mortas por seus parceiros íntimos ou outros familiares.	Isso significa que, em média, 140 mulheres ou meninas são mortas todos os dias por alguém da própria família.
ONU MULHERES BRASIL, 2025	Aos 19 anos, 24% das adolescentes que já estiveram em um relacionamento já sofreram abuso físico, sexual ou psicológico por parte de um parceiro.	Cerca de 15 milhões de adolescentes em todo o mundo, com idades entre 15 e 19 anos, já foram vítimas de sexo forçado. Na grande maioria dos países, as adolescentes correm maior risco de sexo forçado por um marido, parceiro ou namorado atual ou anterior.

ONU MULHERES BRASIL, 2025	Um em cada três estudantes, de 11 a 15 anos, sofreu bullying na escola pelo menos uma vez no último mês, com meninas e meninos igualmente propensos a sofrer bullying.	Enquanto os meninos são mais propensos a sofrer bullying físico do que as meninas, as meninas são mais propensas a sofrer bullying psicológico e relatam ser alvo de piadas por causa da aparência do seu rosto ou corpo com mais frequência do que os meninos.
ONU MULHERES BRASIL, 2025	Em 2023, apenas 27 países tinham sistemas abrangentes para acompanhar e fazer alocações orçamentárias para igualdade de gênero e empoderamento feminino.	Mostra o quanto ainda é limitado o compromisso institucional com a igualdade de gênero na prática.
ONU MULHERES BRASIL, 2025	Apenas cerca de 5% do financiamento total destinado pelos Estados-membros da OCDE para o enfrentamento da violência contra mulheres e meninas é direcionado a organizações da sociedade civil.	Reflete a subvalorização e baixo investimento dos Estados-membros da OCDE.
ONU MULHERES BRASIL, 2025	Um inquérito da OCDE, concluiu que apenas 1% de ativos de fundos e financiamento foi alocado à igualdade de gênero e ao empoderamento das mulheres como principal objetivo.	Evidencia a baixa prioridade da equidade de gênero nas decisões financeiras globais.
UNESCO, 2022	Globalmente, 71% dos pesquisadores universitários são homens .	Dentro do contexto do Ensino Superior, a despeito das melhorias no acesso ao nível de graduação e pós-graduação nos últimos anos, as mulheres são muito menos propensas a progredir para além do nível de mestrado ou a adentrar em campos de pesquisa.
UNESCO, 2022	Apenas 3% dos prêmios Nobel de ciências foram concedidos a mulheres.	Reflete a persistente invisibilidade e subvalorização das mulheres na produção científica global.

UNESCO, 2022	No Brasil, a representação de mulheres em cargos de liderança na área de Ciência e Tecnologia está entre 0% e 2% .	O que mostra a desigualdade estrutural no acesso a espaços de poder e decisão na ciência brasileira.
Relatório Científico da UNESCO (USR); e do Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS)	A percentagem média global de mulheres investigadoras em 2020 era de somente 33% .	A nível internacional, significa que pouco menos de um terço dos países atingiu o que é classificado como “paridade de gênero” (com 45%-55% de mulheres investigadoras).
Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023	61,4% das vítimas de estupro no Brasil têm até 13 anos (10,4% têm menos de 4 anos).	Dos 4 aos 13 anos, as vítimas estão em idade escolar. É importante lembrar que em mais da metade dos casos os agressores são parentes ou pessoas próximas. E que as mulheres, incluindo crianças e adolescentes, são maioria dessas vítimas.

Fonte: elaboração autoral de quadro (2025).

Assim, no contexto educacional, essas desigualdades não apenas se manifestam de forma alarmante no acesso e na permanência, mas se aprofundam ao longo das trajetórias escolares e profissionais. Como aponta Bello (2020), essas lacunas se estendem por todas as etapas formativas, desde a educação básica até a presença reduzida de mulheres em posições de liderança nas carreiras científicas, por exemplo.

Figura 3. Etapas formativas

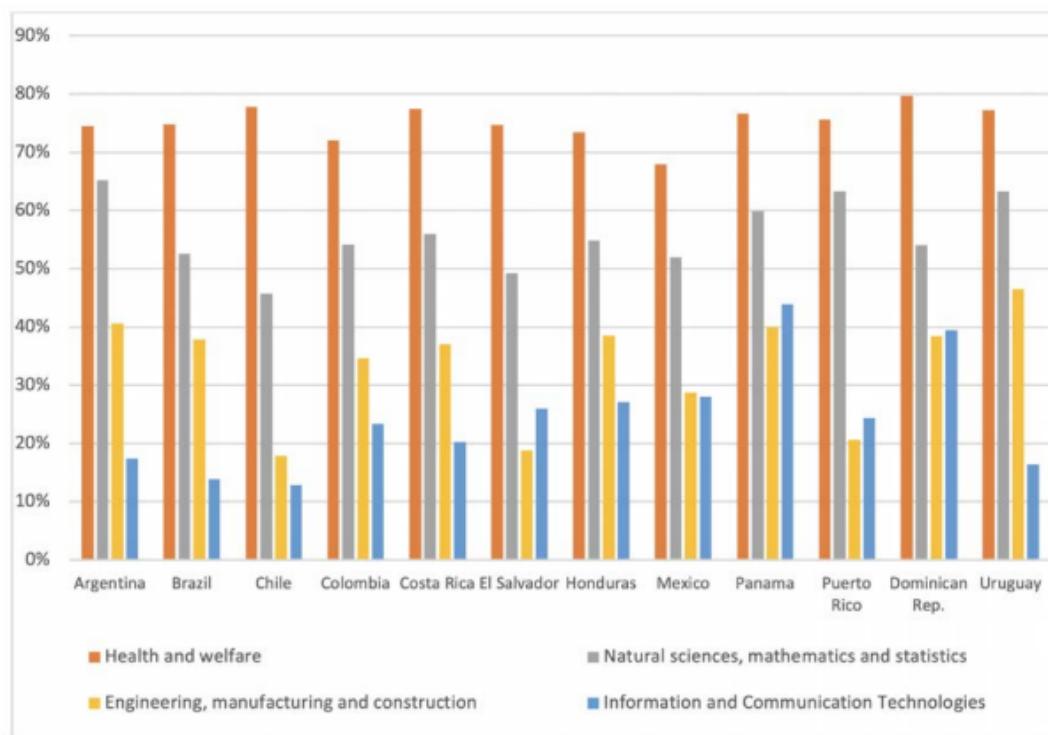


Fonte: UNESCO (2022).

Evidencio ainda que, fontes como EQUALS e UNESCO (2019), estimam que aproximadamente 75% dos empregos exigirão competências STEM (Science, Technology,

Engineering, and Mathematics¹⁴) e STI (Science, Technology and Innovation¹⁵), vistas então como base dos empregos do futuro. Segundo estimativas do Fórum Econômico Mundial - WEF (2016), o número de mulheres empregadas nesses setores será significativamente inferior ao de homens, para cada quatro profissionais do sexo masculino, apenas uma mulher ocupará posição semelhante. Essa assimetria reforçará disparidades econômicas e limitará as possibilidades de inclusão e ascensão profissional feminina (UNESCO, 2022).

Gráfico 1. Percentagem de mulheres no ensino superior por área de estudo (dados de 2018 ou os últimos disponíveis)



Fonte: UNESCO (2022).

Como é possível visualizar no gráfico acima, apesar dos avanços no acesso à educação, a participação feminina nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) ainda é limitada. Dados da UNESCO (2018) indicam que, globalmente, apenas 35% dos estudantes nessas áreas são mulheres. Na América Latina, essa sub-representação também é evidente, especialmente em cursos como engenharia, tecnologia da informação, construção civil e ciências agrárias, onde as mulheres raramente ultrapassam 40% (UNESCO, 2022).

Como aborda as autoras Lima e Costa (2018), no Brasil essas limitações podem ser derivadas de múltiplas razões, uma delas é a não consideração da dimensão de gênero como elemento estruturante no campo da ciência e da tecnologia, ainda fortemente influenciado por

¹⁴ Versão traduzida: STEM - Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática.

¹⁵ Versão traduzida: STI - Ciência Tecnologia e Inovação.

uma concepção meritocrática e supostamente neutra, conforme o discurso *mertoniano*¹⁶. Além disso inserir pautas de gênero ou perspectivas feministas nesse contexto ainda é visto, por muitos, como uma forma de confrontar a lógica dominante da produção científica. E essa postura pode gerar resistência entre os pares, dificultando o reconhecimento do tema, além de comprometer possíveis parcerias e articulações acadêmicas que envolvam tais discussões.

Lima (2017) utiliza ainda a metáfora do “labirinto de cristal” para ilustrar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres ao longo de suas trajetórias profissionais,

Os obstáculos do labirinto são transparentes – tais como um cristal –, porque não são formais. Não há impedimento legal para maior participação feminina no sistema científico. O labirinto representa a dificuldade na ascensão na profissão, um ritmo mais lento de progressão na carreira, a desistência ao longo da trajetória...(Lima, 2017, p.49).

Nessa metáfora grande parte dos obstáculos apontados pela autora, estão estruturados em uma lógica cultural sexista, que define posições e papéis segundo o sexo. Para compreender esse cenário, ela recorre à noção de sexismo automático, conceito desenvolvido por Rita Segato (2003), que se refere a um conjunto de violências simbólicas e legitimadas pelas tradições culturais, reproduzidas de forma inconsciente, inclusive por mulheres. Lima (2017) também propõe a categoria de sexismo instrumental, que diz respeito a ações que se utilizam conscientemente dessas normas sexistas para reforçar hierarquias de gênero e manter privilégios.

Outro aspecto relevante identificado pela autora é o conflito entre os papéis de “ser cientista” e “ser mulher”, especialmente nas expectativas que envolvem a conciliação entre carreira, maternidade e vida conjugal. Esses desafios incluem ainda a necessidade de adotar comportamentos associados ao universo masculino para ser reconhecida no meio acadêmico, a dificuldade em estabelecer redes de apoio, e a pouca visibilidade alcançada por pesquisadoras em espaços de decisão. Já os desafios relacionados à permanência e à progressão na carreira configuram a chamada segregação vertical, na qual práticas institucionais excludentes restringem o avanço das mulheres. Nesse sentido, políticas voltadas à transparência nos processos de decisão — como a composição de comitês —, o incentivo à permanência por meio de licenças parentais e a integração da perspectiva de gênero nos projetos de pesquisa (Lima, 2017). Por fim, as causas das limitações das mulheres na ciência e na tecnologia são complexas

¹⁶ A autora explica que o discurso *mertoniano* caracteriza o sistema científico como meritocrático e neutro (Lima, Betina S., 2013).

e multifatoriais, e se manifestam em diferentes etapas da trajetória profissional, do ingresso, a permanência e a ascensão.

Em outro cenário, chama-se a atenção a um levantamento realizado pelo Instituto Unibanco, divulgado em 2016, que aponta que 35% das pessoas que abandonaram a escola antes de concluir o ensino médio eram jovens que já haviam se tornado mães (UNESCO, 2023). Esse dado evidencia como a maternidade precoce constitui um fator decisivo para a evasão escolar, especialmente entre meninas, refletindo desigualdades de gênero que permeiam o sistema educacional. Adicionalmente, o Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM) destaca que a violência baseada em gênero nas instituições de ensino e manifestada por meio de assédio verbal ou sexual, abuso físico, punições violentas e bullying pode gerar impactos profundos e duradouros. Entre as consequências observadas estão o aumento do absenteísmo, queda no desempenho acadêmico, abandono escolar, baixa autoestima, depressão, gravidez não planejada e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), como o HIV. Essas dinâmicas comprometem diretamente o direito à educação, afetando o processo de aprendizagem e o bem-estar físico e emocional de crianças e adolescentes (UNESCO, 2016).

Além disso, no Brasil, a *Safernet* (organização não governamental, que atua no recebimento de denúncias anônimas de crimes e violações contra os Direitos Humanos na Internet) divulgou, no início de maio de 2024, um recorde de 71.867 denúncias de imagens de abuso e exploração sexual infantil on-line, em 2023. O número é recorde absoluto dos últimos 18 anos de funcionamento da Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos. Dados do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023*, mostram que 61,4% das vítimas de estupro no Brasil têm até 13 anos (10,4% têm menos de 4 anos) e cerca de 70% dos agressores são conhecidos das vítimas. Pesquisa do DataFolha, de 2022, divulgou que um terço de brasileiros admitiu ter sofrido agressões de ordem sexual quando tinha menos de 18 anos, ou seja, ainda em idade escolar.

Outro fator importante a destacar, é a misoginia contra as mulheres no meio cibernético, o reflexo atual de preconceito enraizados historicamente na sociedade, e que têm se disseminado de maneiras complexas através da internet, por meio da proliferação de discursos e comportamentos misóginos online (Bezerra; Menezes 2024). Discursos esses, que não apenas prosperam em espaços online, mas também atravessam o cotidiano escolar, impactando diretamente as relações sociais e o ambiente educacional.

Segundo Soto e Sánchez (2019, p.2), com o avanço da globalização e o desenvolvimento dos estudos de gênero, observou-se o fortalecimento das correntes feministas por meio de

fóruns e comunidades virtuais, o que ampliou o alcance das discussões sobre gênero e feminismo e facilitou a organização política desses movimentos. Contudo, como destacam Fraser e Jaeggi (2020), esse processo também foi acompanhado pela ascensão de grupos antifeministas e conservadores, que, sob o pretexto de combater a chamada “ideologia de gênero”, promovem discursos de perseguição a pautas que confrontam a norma patriarcal historicamente instituída e ameaçam valores tradicionais. Borges e Borges (2018) explicam esse fenômeno a partir do conceito de “*pânico moral*”¹⁷ destacando que o discurso alarmista da “ideologia de gênero” amplificado durante as controvérsias sobre as supressões nos planos educacionais, gerou a inquietação social,

Ainda, a significação do problema e sua consequente cristalização reforçam tais discursos alarmistas, mobilizam opiniões polarizadas sobre a questão e acabam por intensificar uma movimentação relevante de setores conservadores/religiosos da sociedade, demonizando a inserção das questões de gênero e sexualidade nos planos educacionais (Borges e Borges, 2018, p. 16).

Nesse contexto, vemos como o avanço de pautas progressistas, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento e à ampliação de direitos de grupos historicamente marginalizados, tem sido acompanhado pelo fortalecimento de movimentos reacionários, que se manifestam, por exemplo, na difusão de discursos alarmistas sobre a chamada “ideologia de gênero”. Tal cenário evidencia um retrocesso conservador, no qual a tentativa de vetar o debate sobre diversidade nas escolas representou, sobretudo, a negação da pluralidade humana, contribuindo para a reprodução de violências e preconceitos estruturais (Borges e Borges, 2018, p.16).

Diversos estudos apontam ainda que adolescentes e jovens adultos em idade escolar são público-alvo recorrente dessas comunidades de forma online, sendo expostos diariamente a conteúdos que naturalizam práticas de violência simbólica, assédio, exclusão e preconceito,

Embora possa representar uma variação de bullying, possui características específicas, como a possibilidade de anonimato e o alcance exponencial do conteúdo de humilhação. Ocorre especialmente entre adolescentes e jovens adultos no Ensino Médio e universidade, mas crianças também podem ser alvo (Assis *et al.*, 2023, p. 101).

¹⁷ Gomes (2013, p.187) explica “*pânico moral*” como um estado que se refere às reações sociais, públicas e políticas, “desproporcionada” e “excessiva”, relativamente a algo novo, ou mesmo preexistente, que consequentes da comunicação social, a grupos ou indivíduos marginalizados, aparentam ser uma espécie de ameaça para os valores e interesses da vida em sociedade.

Esse tipo de violência manifesta-se, por exemplo, em discursos de ódio, ganhando relevância no contexto das interações sociais contemporâneas, especialmente nas plataformas digitais que se tornaram espaços centrais para a reprodução e amplificação desses tipos de violência. Souza (2022) retoma o conceito de “violência simbólica”, originalmente formulado por Pierre Bourdieu (1989; 2002), para se referir a formas de violência que não envolvem coerção física, mas que geram danos de ordem moral e psicológica, e que naturalizam hierarquias sociais e relações de poder.

Essas dinâmicas evidenciam que a simples igualdade no acesso à educação não é suficiente para assegurar um ambiente escolar verdadeiramente seguro, inclusivo e equitativo. A ausência de uma abordagem transversal de gênero nas políticas educacionais compromete o papel transformador que a educação deve exercer na superação das desigualdades estruturais. E considerando que mais de 70% dos crimes ocorrem no ambiente doméstico — e, como demonstrado no *Quadro 3*, em sua maioria são cometidos por pessoas próximas —, é inviável delegar exclusivamente à família a responsabilidade pela orientação, informação e conscientização. A escola, portanto, precisa assumir um papel ativo na construção de uma cultura de igualdade e respeito.

Assim ao considerar que desde sua origem a escola enquanto instituição social tem historicamente reforçado divisões e classificações entre os indivíduos, separando-os por gênero, idade, classe social entre outras categorizações e práticas que muitas vezes mesmo que inconscientes contribuem para a reprodução de desigualdades e podem impactar negativamente o ambiente escolar, refletindo em casos de evasão e violência (Braga, 2019, p.151). Borges e Borges (2018, p.10), também apontam que “aprendemos desde sempre como nos comportar, gesticular, movimentar e fazer uso de nossos corpos; e tudo nos é ensinado, dentro e fora da escola”, portanto diante de tudo isso é fundamental repensar o papel da escola não apenas como transmissora de conhecimento formal, mas como espaço de formação cidadã e de promoção da equidade. Nesse contexto, discutir sexualidade e gênero no ambiente escolar não é um excesso, mas uma necessidade.

Braga (2019, p. 151), destaca ainda que “...a maior parte dos especialistas acredita que crianças e jovens querem e precisam de informação sobre sexualidade de modo abrangente e tão cedo quanto possível”, portanto, as crianças e adolescentes têm o direito de acessar informações confiáveis, adequadas à sua idade, que os ajudem a compreender seu corpo, suas relações e a diversidade ao seu redor. E a escola, por sua função educativa, tem a responsabilidade de mediar esses conhecimentos de forma acolhedora, respeitosa e crítica.

Apesar das controvérsias disseminadas no debate público, é importante destacar os respaldos legais tanto em acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário quanto na legislação nacional, que como cita autora, garantem aos profissionais da educação o direito e o dever de abordar esses temas, promovendo uma educação comprometida com os direitos humanos, com o respeito à diversidade e com a construção de uma sociedade mais justa.

3.5. O Ministério da Educação como agente coordenador das políticas públicas educacionais

De acordo com Cavalcanti (2012), a estrutura federativa estabelecida pela Constituição de 1988 buscou conciliar a autonomia dos entes, a descentralização administrativa e a pluralidade que caracteriza o país. Para isso, foi implementado um sistema detalhado de distribuição de competências entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, marcado principalmente pelas seguintes características:

a) a inclusão das políticas sociais como sendo competência comum e concorrente dos três entes federados; b) a exclusividade da União em definir as Diretrizes que devem nortear políticas públicas; c) concentração do maior número de competências exclusivas na mão da União; d) indicação de regime de cooperação entre os entes da federação sem dispositivos constitucionais ou canais institucionais de intermediação de interesses e de negociação de conflitos; e) concentração da maior parte dos impostos na União (Cavalcanti, 2012, p.5).

Ainda segundo a autora, esse arranjo federativo, no âmbito das políticas públicas, resultou em um modelo em que as políticas públicas frequentemente se sobrepõem às esferas subnacionais; há limitação significativa na capacidade dos municípios de elaborarem normas próprias; e uma ampliação da autonomia administrativa de estados e municípios, que vem acompanhada de maiores encargos na execução das políticas definidas em nível federal (Cavalcanti, 2012, p.6). Essa dinâmica gera desafios relevantes, sobretudo quando se considera a desigualdade de capacidades técnicas, financeiras e institucionais entre os entes. Além disso, a Constituição de 1988 estabelece que,

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Brasil, 1988).

Definindo, assim, a responsabilidade da União em relação ao ensino em nível federal, e o seu papel no apoio às outras esferas administrativas na organização e financiamento de seus

próprios sistemas de ensino. Em complemento, a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e define as competências das esferas governamentais, conforme disposto no quadro a seguir.

Quadro 4. Competências educacionais por esfera governamental

ENTES	COMPETÊNCIA
A UNIÃO	I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; [...] IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
AOS ESTADOS	III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
AOS MUNICÍPIOS	I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; VII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares;

Fonte: Brasil, 1996.

Dessa forma, comprehende-se que o sistema educacional brasileiro está estruturado a partir de uma lógica federativa que busca equilibrar competências entre os entes, promovendo uma corresponsabilidade na oferta da educação, com a União exercendo um papel normativo, redistributivo e supletivo, cabendo-lhe garantir diretrizes nacionais, repassar recursos e assegurar padrões mínimos de qualidade e equidade. Já aos estados e municípios, cabe a responsabilidade pela gestão direta dos sistemas de ensino em seus territórios, além do dever de contribuir para o desenvolvimento e alinhamento das suas ações, planos e políticas nacionais. Essa estrutura exige assim articulação, cooperação e integração entre todos os níveis governamentais, a fim de garantir uma educação de qualidade, equitativa e alinhada aos princípios constitucionais e legais que regem o direito à educação no Brasil.

Portanto, cabe à União por meio do Ministério da Educação — como órgão da administração direta pública federal, integrante do Poder Executivo e responsável pela

educação — exercer a função coordenadora, definindo normas gerais e apoiando técnica e financeiramente as demais esferas federativas. Nessa condição, o MEC também deve zelar pelo cumprimento dos compromissos nacionais e internacionais assumidos pelo Brasil, como o da Agenda 2030 da ONU e a Plataforma de Ação de Pequim (focos desta pesquisa), que preveem a transversalização da perspectiva de gênero nas políticas públicas, inclusive na área da educação.

Como dito por Bandeira e Almeida (2013, p.44) “Falar da igualdade de gênero é romper com um universo restrito do não reconhecimento da alteridade para caminhar em direção à equidade, à emancipação e ao pertencimento”. Partindo dessa perspectiva, é fundamental que o Ministério da Educação (MEC) e demais órgãos governamentais se empenhem em promover mudanças concretas nas políticas públicas, garantindo que a igualdade de gênero seja efetivamente incorporada no planejamento. No entanto, como veremos, esse alinhamento entre as diretrizes e práticas nacionais ainda enfrentam obstáculos consideráveis. Embora exista previsão legal para a promoção da igualdade de gênero como princípio orientador das políticas públicas, o planejamento educacional federal ainda carece de mecanismos institucionais consistentes que efetivem essa diretriz de maneira estruturada e contínua, o que torna difícil mensurar avanços, identificar retrocessos e orientar decisões baseadas em evidências.

4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender como a transversalidade da perspectiva de gênero é incorporada no planejamento público educacional, com foco nas ações do Ministério da Educação. A pesquisa foi estruturada em duas dimensões principais: *percepção de processos no planejamento e monitoramento; e impactos e potencial transformador*.

Na dimensão da *percepção dos processos*, foram analisados os mecanismos utilizados pelo Ministério da Educação para planejar e monitorar ações e programas, bem como a tentativa de identificar aqueles voltados à promoção da igualdade de gênero. Isso incluiu a análise dos procedimentos orçamentários (como por exemplo os acompanhamentos físico-financeiro, e o monitoramento do PPA), além de documentos oficiais, como planos plurianuais (PPA), leis orçamentárias anuais (LOA) e relatórios de gestão, também contou com entrevistas com os atores envolvidos nesses processos. Este método por fim, visou identificar como essas metodologias integram a questão de gênero e os desafios enfrentados no setor federal educacional, como barreiras institucionais, técnicas e culturais.

Já a dimensão de *impactos e potenciais*, buscou identificar limitações e potenciais para promoção da equidade de gênero desde a educação, avaliando como essa abordagem nas políticas educacionais pode reduzir desigualdades de gênero. A coleta de dados foi conduzida por meio da análise documental, e complementada por entrevistas e principalmente por revisões bibliográficas. A análise documental abarcou os sites, relatórios de execução orçamentária e documentos institucionais, além das diretrizes e normas nacionais e internacionais.

As entrevistas foram semiestruturadas, e realizadas com atores-chave da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO) do Ministério da Educação (MEC), com o principal intuito de captar percepções qualitativas acerca dos processos de planejamento, e limitações e potencias. As entrevistas foram organizadas em torno de cinco eixos temáticos centrais, sendo eles:

- I** - A compreensão sobre a perspectiva de gênero no planejamento público educacional federal;
- II** - Os desafios no planejamento e na implementação de ações sensíveis a gênero/Orçamento Sensível ao Gênero (OSG);
- III** - Os instrumentos, diretrizes e estratégias orientadoras disponíveis;
- IV** - O monitoramento e avaliação das políticas educacionais de/por gênero;
- V** - E percepções sobre avanços e oportunidades;

As perguntas foram feitas de forma aberta, permitindo que os entrevistados fornecessem respostas mais detalhadas. Apesar de seguir um conjunto estruturado de questões, houve flexibilidade para aprofundar determinados pontos durante a entrevista, a fim de compreender a visão dos profissionais no contexto do MEC, e como isso se reflete nas políticas. Por fim, a análise de todas essas variáveis permitiu interpretar os discursos e informações coletadas, buscando identificar padrões, contradições e avanços.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

Visando a construção de informações relevantes para a compreensão das práticas, dos desafios e das potencialidades associadas ao tema em análise, bem como para o aprofundamento do debate sobre a atuação estatal e suas inter-relações com as políticas públicas de gênero, a pesquisa foi conduzida no Ministério da Educação (MEC), em especial na Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO). Nesta seção, serão apresentados os aspectos institucionais

do órgão, o detalhamento das visitas realizadas, das entrevistas conduzidas, e a análise dos resultados obtidos, em conformidade com as principais questões identificadas na investigação.

5.1. Ministério da Educação

O Ministério da Educação (MEC) é o órgão da administração direta federal responsável por coordenar e executar as políticas públicas de educação no Brasil, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior e técnico. Criado em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, surgiu com o objetivo de centralizar e organizar as políticas educacionais do país, reconhecendo a educação como um pilar estratégico para o desenvolvimento social e econômico.

Atualmente, conforme disposto no *Decreto nº 11.691, de setembro de 2023* Ministério da Educação (MEC) tem como competências:

- I – política nacional de educação;
- II - educação em geral, compreendidos educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar;
- III - avaliação, informação e pesquisa educacional;
- IV - pesquisa e extensão universitária;
- V - magistério e demais profissionais da educação; e
- VI - assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (Brasil, 2023).

Para além dessas atribuições, o MEC atua por meio de secretarias especializadas e de instituições vinculadas, como autarquias e fundações públicas, que operacionalizam as políticas educacionais nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Sua estrutura organizacional visa garantir a execução descentralizada das ações, em articulação com Estados, Municípios e o Distrito Federal, conforme os princípios do regime de colaboração estabelecido pela Constituição Federal. A atuação do Ministério também envolve a formulação de diretrizes curriculares, a regulamentação de instituições de ensino, o financiamento de programas educacionais e o monitoramento de indicadores que subsidiam a tomada de decisões na área. Buscando garantir que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo o desenvolvimento social e a redução das desigualdades (Brasil, 2023).

5.2. A Subsecretaria de Planejamento e Orçamento

A Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO/MEC) é vinculada à Secretaria-

Executiva (SE), e foi estabelecida pelo *Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017* que é responsável pela aprovação da Estrutura Regimental do Ministério da Educação. E tem como atribuição,

- I - planejar, coordenar e supervisionar a execução das atividades relacionadas com os Sistemas de Planejamento e de Orçamento Federal, de Administração Financeira Federal e de Contabilidade Federal, no âmbito do Ministério da Educação;
- II - realizar a articulação com o órgão central dos sistemas referidos no inciso I e informar e orientar as unidades e as entidades vinculadas ao Ministério da Educação quanto ao cumprimento das normas vigentes;
- III - coordenar a elaboração e a consolidação dos planos e programas anuais e plurianuais do Ministério da Educação e submetêlos à decisão superior;
- IV - desenvolver, coordenar e avaliar as atividades de execução orçamentária, financeira e contábil, no âmbito do Ministério da Educação; e
- V - monitorar e avaliar as metas e os resultados da execução dos planos e programas anuais e plurianuais, em articulação com as demais secretarias, autarquias, empresas públicas e fundações vinculadas ao Ministério da Educação (Brasil, 2017).

Portanto, a Subsecretaria é responsável por planejar, coordenar e supervisionar as atividades ligadas aos Sistemas de Planejamento, Orçamento Federal, Administração Financeira e Contabilidade Federal no âmbito do MEC. Também coordena a elaboração e consolidação dos planos e programas anuais e plurianuais, além de desenvolver, coordenar e avaliar as ações de execução orçamentária, financeira e contábil.

A Subsecretaria de Planejamento e Orçamento é composta por diversas coordenações e áreas de apoio, onde cada unidade desempenha um papel essencial para assegurar que as políticas públicas sejam implementadas de forma eficiente. Suas funções estão direcionadas ao planejamento, execução e monitoramento orçamentário, garantindo a correta aplicação dos recursos.

As áreas utilizam uma série de ferramentas e instrumentos que possibilitam o planejamento e monitoramento das políticas educacionais, como o Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (Siop), que é o principal sistema estruturante do Governo Federal para suporte ao planejamento e execução do orçamento, sendo fundamental em diversos processos, como na elaboração do Plano Plurianual (PPA), do Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) e do Projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias (PLDO). Esse sistema permite consultas detalhadas sobre a execução orçamentária, o acompanhamento de emendas parlamentares e despesas, além de possibilitar a comparação dessas informações com dados de anos anteriores. Outro sistema crucial é o Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), que é a principal ferramenta para o registro, controle e

acompanhamento da execução orçamentária, financeira, patrimonial e contábil do governo. Por meio do SIAFI, é possível monitorar de forma precisa todas as movimentações financeiras, garantindo a transparência e o controle das contas públicas. Há também o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), utilizado pelo MEC para a gestão e monitoramento de propostas orçamentárias na área educacional, permitindo o acompanhamento em tempo real de projetos e programas federais. Essas ferramentas, combinadas com outras garantem um gerenciamento mais eficiente e detalhado dos processos orçamentários, assegurando a precisão e a transparência na alocação e no uso dos recursos e demandas públicas.

5.3. Visitas a Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO/MEC)

Entre os meses de setembro (2024) e janeiro de (2025), foi realizada a Residência em Políticas Públicas, componente curricular obrigatório para a integralização do curso de Gestão de Políticas Públicas, da Universidade de Brasília. A atividade teve como objetivo proporcionar uma vivência prática em espaços institucionais. Nesse contexto, a residência foi desenvolvida na Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO) do Ministério da Educação (MEC), unidade da Secretaria Executiva (SE) responsável pela coordenação do planejamento estratégico e orçamentário do órgão. As visitas técnicas e as atividades realizadas nesse ambiente foram fundamentais para a construção desta pesquisa, pois permitiram a observação direta das dinâmicas administrativas, o acesso a documentos e processos internos, além da possibilidade de diálogo com profissionais da área. Esses elementos compuseram parte significativa do objeto de estudo e contribuíram diretamente para a análise dos temas tratados ao longo do trabalho.

Na primeira visita realizada, o foco esteve em conhecer a estrutura interna e o funcionamento da Subsecretaria, bem como compreender a organização da equipe responsável pelo planejamento orçamentário e as principais ferramentas e sistemas utilizados para o gerenciamento do Orçamento Público Federal no setor da educação. Durante esse contato inicial, foram apresentados os processos de alocação de recursos, as etapas de execução orçamentária e os desafios enfrentados para assegurar a aplicação eficiente dos recursos dentro das metas estabelecidas. Também foi possível mapear os principais documentos que orientam o processo orçamentário, tais como as leis orçamentárias anuais, os planos plurianuais, os relatórios de execução financeira e contábil, além das metas de resultados previstas para cada exercício financeiro. Essas informações constituíram uma base importante para a análise crítica a ser realizada posteriormente. Além disso, a visita permitiu observar a articulação entre o MEC,

suas autarquias e unidades vinculadas, bem como os mecanismos de monitoramento e avaliação das metas dos programas e projetos, o que contribuiu significativamente para o aprofundamento da pesquisa.

Na segunda visita foram realizadas conversas mais aprofundadas com profissionais da Subsecretaria. Esses diálogos permitiram não apenas o mapeamento dos atores estratégicos que seriam posteriormente entrevistados, como também a elaboração das questões que norteariam as entrevistas. A equipe da Subsecretaria se mostrou bastante receptiva, atenciosa e disposta a colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, inclusive oferecendo materiais de apoio, como livros e documentos, que enriqueceram o embasamento teórico do estudo. Foi possível perceber um ambiente de trabalho dinâmico, com forte compromisso com o planejamento e a execução das políticas públicas educacionais, marcado ainda por um alto nível de organização interna e clara divisão de responsabilidades entre os setores, o que favorece a eficiência das atividades. Observou-se também que, embora o tema da equidade na educação esteja presente nas discussões e práticas institucionais, ainda existem desafios relacionados à articulação entre os setores e à definição de indicadores específicos para monitorar os avanços. Essa aproximação inicial reforçou a percepção sobre a relevância do Orçamento Sensível ao Gênero como instrumento estratégico na promoção de transformações estruturais na sociedade.

Na terceira visita, buscando avançar na pesquisa, realizaram-se os primeiros contatos com os atores mapeados, estabelecendo as primeiras conversas e convidando-os para participar das entrevistas. Esses encontros (presenciais) também serviram para discutir os procedimentos das entrevistas e compartilhar as questões que norteariam as conversas. As perguntas abordaram temas como o entendimento e a aplicação da transversalidade de gênero no orçamento público educacional, a existência de normativas e diretrizes específicas, os desafios enfrentados na implementação do orçamento sensível ao gênero, os critérios de alocação de recursos, além dos mecanismos de monitoramento e avaliação dos impactos das políticas e estratégias para aprimorar os processos relacionados à temática.

Por fim, foram realizadas as entrevistas, que ocorreram em dias distintos, com duração aproximada de uma hora cada, permitindo não apenas o registro das respostas às questões previamente elaboradas, mas também a escuta de percepções e opiniões pessoais das pessoas participantes, que trouxeram contribuições valiosas à pesquisa. Ademais, a partir das entrevistas, surgiram indicações de novos atores institucionais que poderiam agregar informações relevantes ao estudo, lotados na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e na Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica (SETEC). Entretanto, apesar da identificação e do contato com esses novos atores, não foi possível realizar as entrevistas em tempo hábil.

5.4. Resultados obtidos

No presente estudo, foram realizadas entrevistas com profissionais que ocupam cargos de Coordenação-Geral em duas coordenações distintas, cada coordenação responsável por diferentes fases do processo de planejamento e execução orçamentária. Ambas integram a estrutura da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento, o que permitiu a obtenção de percepções complementares no âmbito da mesma unidade administrativa. Entretanto, por questões éticas e para preservar o anonimato, não foi possível detalhar informações específicas sobre o perfil dos entrevistados, tempo de atuação, sexo e faixa etária.

A análise dos dados foi conduzida com base na identificação de padrões, convergências e divergências nas respostas dos entrevistados, de modo a sintetizar as principais percepções, experiências e contribuições apresentadas ao longo das entrevistas. As interações realizadas possibilitaram a construção de um conjunto de elementos que, nesta seção, contribuem para compreender de que forma a temática da transversalidade de gênero tem sido abordada no contexto do planejamento e do orçamento educacional.

Inicialmente, as pessoas participantes demonstraram compreender o conceito de transversalidade de gênero no orçamento, definindo-o como “*a necessidade de incorporar o recorte de gênero desde as etapas iniciais do planejamento orçamentário*”. No entanto, apontaram que, atualmente, não há no Ministério da Educação uma diretriz formal ou normativa que estabeleça orientações específicas para a inclusão dessa perspectiva na elaboração e execução de políticas e no orçamento.

No âmbito das políticas específicas para mulheres, foi destacado que o MEC possui atualmente apenas o *Programa Mulheres Mil*, vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), e a *Ação 213M* (que trata-se de uma *ação orçamentária*¹⁸ de apoio a Iniciativas de Valorização da Diversidade, de Promoção dos Direitos Humanos e de Inclusão), sob responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que contempla de forma transversal, a questão de gênero. Ainda assim,

¹⁸ *Ação* é a unidade de planejamento que operacionaliza os objetivos dos programas governamentais, sendo classificada como orçamentária ou não orçamentária. Representa o conjunto de operações com vistas à entrega de bens ou serviços à sociedade. As ações orçamentárias são executadas com dotação prevista na LOA, e seus produtos contribuem diretamente para o alcance das metas e indicadores definidos para os programas do PPA (Brasil, 2021).

ressaltaram que essas iniciativas são pontuais e não representam uma política estruturada de transversalidade de gênero no orçamento como um todo.

Durante as abordagens, emergiu também a percepção de que há, por parte de alguns atores do MEC, um certo receio em abordar a temática de gênero de forma explícita, especialmente em razão das polêmicas e controvérsias enfrentadas durante o governo anterior (governo do ex-presidente Jair Bolsonaro 2019-2022) em torno do debate sobre a chamada "ideologia de gênero". Esse contexto político recente gerou um ambiente de cautela no tratamento de temas relacionados, limitando a adoção de ações mais assertivas.

Outro ponto recorrente foi a dificuldade em realizar o monitoramento e acompanhamento dos impactos das políticas educacionais sob a ótica de gênero. As participantes explicaram que, como atualmente não há uma disparidade expressiva entre meninas e meninos, ou mulheres e homens no acesso e permanência na educação básica, há um entendimento de que não se justificaria, no momento, a criação de indicadores específicos de gênero no orçamento do MEC. Essa ausência de disparidade também é apontada como um dos motivos para a não definição de critérios diferenciados na alocação de recursos orçamentários sob discricionariedade das secretarias finalísticas.

Os integrantes também relataram fragilidades identificadas no processo de marcação orçamentária da Agenda Mulheres, recentemente incorporada no Plano Plurianual (PPA) 2024-2027. Diante da ausência de indicadores específicos por sexo e gênero, tornou-se impossível mensurar com precisão o número de meninas e mulheres efetivamente beneficiadas pelas políticas educacionais. Como resultado, os relatórios adotam uma estimativa de distribuição igualitária dos recursos entre meninas/mulheres e meninos/homens, o que pode não representar com precisão a realidade da aplicação orçamentária. Além disso, por se tratar de uma exigência recente (de 2024, mais precisamente) muitas secretarias, institutos e universidades ainda não possuem esses dados sistematizados, dificultando o fornecimento de informações mais precisas.

Embora tenha havido ampla concordância entre as pessoas participantes em relação à maioria dos temas abordados, observou-se visões distintas quanto à necessidade ou não da adoção de indicadores e políticas específicas para mulheres no âmbito do MEC. De um lado, argumentou-se que não haveria necessidade, considerando que a educação deve atender a todos, independentemente de gênero, sendo os fatores culturais e socioeconômicos os principais determinantes das desigualdades. Nesse entendimento, a ausência de uma disparidade significativa (de acesso e rendimento) entre os gêneros na educação justificaria a não adoção de recortes específicos. Além disso, foi ressaltada a complexidade de se definir em quais etapas da educação esses indicadores seriam aplicados, bem como os critérios para definição de

gênero, como quem seria considerado menina, menino, mulher ou homem, o que poderia inclusive gerar riscos de exclusão de outros grupos, como a população LGBTQIA+.

Por outro lado, reconheceu-se a pertinência da adoção de recortes de gênero em algumas áreas específicas, como nas engenharias e ciências, onde as mulheres ainda são minoria, além da importância do monitoramento contínuo, visto que as desigualdades de gênero podem surgir em determinados momentos, e na ausência de mecanismos de acompanhamento, as políticas públicas podem não estar preparadas para atuar de forma preventiva e efetiva.

Por meio das entrevistas realizadas, também pôde-se identificar uma iniciativa recente do Ministério da Educação, o *Comitê Permanente de Políticas para Mulheres*, instituído no âmbito do próprio órgão, pela *Portaria nº 221, de 13 de março de 2024*, e que ainda que de forma incipiente, sinaliza um esforço de inserir a temática de gênero em suas ações institucionais. Entre suas atribuições, estão a realização de diagnósticos e o desenvolvimento de ações para promover a participação das mulheres nos espaços decisórios, além de garantir condições de trabalho dignas, combater todas as formas de violência e ampliar a escuta ativa das colaboradoras do Ministério. A participação em algumas reuniões do comitê possibilitou observar de perto os debates e articulações em torno da promoção de políticas voltadas às mulheres no setor educacional. Nesse espaço, estavam presentes mulheres ocupando posições estratégicas dentro do Ministério, o que proporcionou uma visão complementar sobre as dinâmicas institucionais relacionadas ao tema. De modo geral, as pautas tratadas pelo Comitê concentram-se prioritariamente em questões internas à instituição, voltadas ao público servidor e colaborador do Ministério, no exercício de suas atividades funcionais e condições de trabalho. Ademais, está em elaboração por essa equipe um plano de ação para 2025 a 2028 (fruto desses encontros), que segundo o documento (ainda não divulgado oficialmente) apresenta diretrizes organizadas por seis eixos estratégicos, e que contemplam metas específicas, mensuráveis e alinhadas aos princípios da equidade de gênero, diversidade e inclusão, com foco interseccional em mulheres negras, indígenas, com deficiência, idosas, LGBTQIA+ e terceirizadas. E ações que articulam formação, diagnóstico, campanhas, parcerias interinstitucionais e produção de conhecimento, com o objetivo de transformar o ambiente organizacional em um espaço mais justo, seguro e representativo para todas as mulheres que atuam no Ministério e suas autarquias, e ao público externo — visando fortalecer políticas transformadoras, inclusivas e com recorte de gênero.

Assim, apesar de haver reconhecimento da relevância do tema, tanto nas falas das pessoas entrevistadas quanto nos debates internos, constata-se que ainda não há diretrizes normativas consolidadas nem mecanismos sistemáticos de monitoramento e avaliação que

assegurem a transversalização de gênero no planejamento educacional. O debate sobre a formulação de políticas públicas para mulheres presentes no sistema educacional ainda é incipiente, ao passo que, no âmbito interno, observa-se maior atenção à construção de ações voltadas às servidoras e colaboradoras do Ministério. Essas constatações, evidenciam a necessidade de avanços institucionais e políticos para o fortalecimento da transversalidade de gênero nas políticas e no orçamento educacional externo. Por fim, a partir dessas reflexões, nas considerações finais, serão discutidas as implicações desses achados apontados, e possíveis caminhos para o aprimoramento dessa Agenda no âmbito do Ministério da Educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os elementos apontados nas entrevistas, conclui-se que a perspectiva de gênero no Ministério da Educação (MEC) ainda enfrenta obstáculos significativos à sua institucionalização. Mesmo que as iniciativas como o *Comitê Permanente de Políticas para Mulheres*, o *Programa Mulheres Mil* e a *Ação 213M* (de apoio a Iniciativas de Valorização da Diversidade, de Promoção dos Direitos Humanos e de Inclusão) representem avanços importantes ao inserirem a temática de gênero, essas experiências ainda carecem de articulação mais ampla e institucionalizada no interior do planejamento educacional federal, pois embora relevantes, expõem uma necessidade de políticas estruturadas e contínuas que tratem a equidade de gênero como um eixo transversal. Assim, embora haja sinais de abertura e esforços iniciais, ainda persiste a necessidade de consolidar mecanismos efetivos que garantam a integração do tema de forma consistente e alinhada aos marcos legais e compromissos internacionais assumidos pelo país.

Outro destaque é a carência de indicadores por gênero, tanto para monitoramento quanto para avaliação das políticas e investimentos, o que contribui para que as ações voltadas para meninas e mulheres possam não ser adequadamente direcionadas ou acompanhadas. Isso ainda é agravado pela dificuldade de coletar dados específicos sobre o impacto das políticas executadas, o que compromete a transparência e a eficácia do uso dos recursos públicos e leva a um cenário de "invisibilidade" das mulheres e meninas no planejamento e orçamento do MEC. Dado que essa falta de clareza pode resultar na ideia equivocada de que as políticas estão atendendo de forma equilibrada a todos (independente de gênero), quando na verdade pode não haver uma alocação consciente de recursos direcionados a combater desigualdades específicas enfrentadas por meninas e mulheres.

Destaca-se ainda, com base nas entrevistas, um fator fundamental para entender essa dinâmica, o receio relacionado à chamada “ideologia de gênero”, que acaba influenciando negativamente a disposição e articulação institucional para implementar políticas mais inclusivas a equidade de gênero de forma mais consistente. Esse contexto revela novamente um cenário em que, apesar das intenções, ainda persistem limitações na efetivação de ações concretas. As diferentes percepções entre as pessoas entrevistadas quanto à necessidade de políticas específicas ou indicadores voltados às mulheres, por exemplo, evidenciam a complexidade e a sensibilidade que envolvem essa temática.

Como vimos, a efetiva promoção da equidade de gênero na educação exige uma transformação estrutural das chamadas políticas universais educacionais, aquelas que, em tese, se destinam a toda a população, mas que, na prática, muitas vezes reproduzem ou até acentuam desigualdades históricas. Isso inclui políticas curriculares, de avaliação, de financiamento, de formação de profissionais da educação, de produção e distribuição de material didático, bem como de gestão democrática. Essas iniciativas, quando formuladas e implementadas sem considerar as múltiplas desigualdades que atravessam o sistema educacional, tendem a reforçar padrões excludentes e as invisibilizam.

Para romper com essa lógica, é fundamental reconhecer e compreender as desigualdades de gênero na educação. E para tal, torna-se necessário a mensuração, a produção e a análise de dados educacionais desagregados, não só de território/região, presença de deficiências, raça e renda, mas também por sexo, orientação sexual, identidade de gênero, entre outros marcadores sociais que tornem possível a desagregação e o cruzamento dessas informações para revelar padrões de exclusão que permanecem ocultos nas estatísticas, além de contribuir para subsidiar a formulação de políticas públicas.

Nesse sentido, destaca-se ainda a necessidade do papel estratégico de órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dada a urgência de que essas instituições avancem na coleta, sistematização e disponibilização pública de dados educacionais com recortes interseccionais.

Ao se buscar a transversalização, é igualmente importante destacar a relevância da intersetorialidade nessa abordagem. No âmbito das políticas públicas, a intersetorialidade refere-se à articulação entre diferentes setores governamentais — como saúde, educação, segurança pública, assistência social e justiça — entre outros, criando um ciclo virtuoso, para a construção de respostas integradas e eficazes, onde diferentes áreas do governo estão

comprometidas com a promoção da igualdade de gênero, oferecendo suporte contínuo e articulado.

Além disso, a intersetorialidade se apresenta como um princípio estruturante dessas políticas, dada a complexidade dos problemas enfrentados pelas mulheres, e visto que essa abordagem também pressupõe a interdisciplinaridade, ou seja, o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

Relembra-se, ainda, a importância de incorporar a interseccionalidade, que contribui para o reconhecimento de que as experiências das mulheres são atravessadas por múltiplos marcadores sociais, como raça, classe, etnia, território, deficiência, orientação sexual e identidade de gênero. Visto que políticas públicas que integram os princípios da transversalidade, intersetorialidade e interseccionalidade revelam-se mais eficazes, pois consideram a diversidade das trajetórias e necessidades das mulheres, promovendo ações com maior potencial de transformação social.

Destaca-se ainda a necessidade de articulação intergovernamental e interinstitucional, envolvendo todos os níveis e entes da federação (União, Estados e Municípios, e o Distrito Federal), bem como o diálogo com o Legislativo e com a sociedade civil, já que a participação social é essencial para que a população compreenda a relevância das políticas para as mulheres e se engaje na sua defesa, contribuindo para sua legitimidade e sustentabilidade, uma vez que, muitos dos desafios relacionados à ação coletiva ultrapassam a capacidade de apenas um único nível de governo, exigindo que as políticas públicas sejam formuladas de modo a assegurar a coordenação entre os diversos atores presentes no território.

É necessário considerar também a importância da consolidação de políticas públicas voltadas às mulheres, o que exige que sejam compreendidas, formuladas e implementadas como políticas de Estado, e não apenas como de governo. Distinção essa considerada outro fator fundamental para garantir sua continuidade e efetividade, independentemente das mudanças de gestão, dado que muitas dessas políticas ainda são tratadas como ações pontuais, com caráter simbólico, o que as torna vulneráveis a desmontes e desmobilizações.

Ainda nesse sentido, para que as políticas públicas atinjam seus objetivos e ganhem essa consistência institucional, é fundamental que estejam acompanhadas de um planejamento estratégico sólido, com alocação orçamentária adequada e instrumentos de gestão que assegurem sua implementação, monitoramento e continuidade em todas as esferas federativas, pois sem esses elementos, mesmo quando há recursos disponíveis, os resultados tendem a ser limitados, devido à ausência de mecanismos de controle, avaliação e incentivo à aplicação eficiente dos investimentos públicos.

Por fim, é essencial que o Ministério da Educação junto aos demais órgãos e entidades do Poder Executivo Federal, e outras instituições necessárias, adotem mecanismos de monitoramento mais precisos, além das medidas colocadas anteriormente. Essas intervenções, quando implementadas de forma coordenada, contribuirão para uma mudança significativa no cenário educacional e estrutural do país, visto que, garantir a transversalidade de gênero no planejamento público e nas políticas educacionais é uma ação necessária para construir uma sociedade mais justa e desenvolvida, onde todos tenham acesso igualitário às oportunidades, e possam se desenvolver plenamente, sem discriminação ou barreiras impostas pelo gênero.

7. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Neuma. **Patriarcado, sociedade e patrimonialismo**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 15, n. 2, p. 303–330, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/cRnvYmPTgc59jggw7kV5F4d/>. Acesso em: 7 jul. 2025.
- ASSIS, S. G. et al. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; CDEAD/ENSP, 2023. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/q58k5>. Acesso em: 24 jun. 2025
- BANDEIRA, Lourdes Maria; ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. **A transversalidade de gênero nas políticas públicas**. Revista do CEAM, v. 2, n. 1, p. 35-46, 17 dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadoeam/article/view/10075/>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- BANDEIRA, Lourdes: **fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres para avançar na transversalização da perspectiva de gênero nas políticas públicas**. Brasília: Relatório de Pesquisa SPM/Cepal, 2005. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/8409>. Acesso em: 24 jun. 2025.
- BELLO, Alessandro; ESTÉBANEZ, María Elina. **Uma equação desequilibrada: aumentar a participação das mulheres na STEM na América Latina e Caribe**. Paris: UNESCO; Montevidéu: Escritório Regional da UNESCO para a Ciência na América Latina e Caribe; British Council, 2022. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/policypapers-cilac-gender-pt.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.
- BEZERRA, Josinaldo Alves; MENEZES, Camilla Karoline Rêgo de. **Misoginia na era digital: explorando o movimento Red Pill e os desafios legais do combate à misoginia online no Brasil**. Dossiê História e Territórios, João Pessoa, v. 15, n. 32, p. 170–186, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dht/article/view/70700>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- BRAGA, Mariana. **Debater sexualidade e gênero em sala de aula é um direito constitucional**. In: RIBEIRO, Marcos (org.). A conversa sobre gênero na escola. 1. ed. Rio de

Janeiro: Wak Editora, 2019. v. 1, p. 141–156. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=qiohtwwAAAAJ&citation_for_view=qiohtwwAAAAJ:RHpTSmoSYBkC. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. Agendas Transversais e Multissetoriais. Ministério do Planejamento e Orçamento. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/orcamento/paginas/agendas-transversais-e-multissetoriais>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. A Mulher no Orçamento 2021. Ministério do Planejamento e Orçamento. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/orcamento/arquivos/a-mulher-no-orcamento-2021.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. A Mulher no Orçamento 2022. Ministério do Planejamento e Orçamento. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/outras-publicacoes/a-mulher-no-orcamento-2022.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. A Mulher no Orçamento 2023. Ministério do Planejamento e Orçamento. Disponível em: https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/orcamento/paginas/2024_05_16_a_mulher_orcamento_2023.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 11.704, de 18 de setembro de 2023. Dispõe sobre a governança da Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – CNODS, no âmbito da Agenda 2030. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 set. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11704.htm. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Economia. Manual Técnico de Orçamento – MTO 2021. Capítulo 4 – Classificação Programática. Brasília: Ministério da Economia, 2021. Disponível em: <https://www1.siop.planejamento.gov.br/mto/doku.php/mto2021:cap4>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2004-2007: Relatório Anual de Avaliação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/777/335110/1/_Caderno_10__Relatorio_d

[e_Avaliacao_do_Plano_Plurianual_2004_2007_Relatorio_Anual_de_Avaliacao_Ministerio_da_Previdencia_Social.pdf](http://www.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-sedes/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/143-simec). Acesso em: 24 jun.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC)**. Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-sedes/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/143-simec>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsecretaria de Planejamento e Orçamento**. Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/subsecretaria-de-planejamento-e-orcamento>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP)**. Portal Gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/orcamento/sistema-integrado-de-planejamento-e-orcamento-siop>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Empresas com 100 ou mais empregados têm até 31 de março para divulgar Relatório de Transparência Salarial**. Brasília, DF: MTE, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2025/marco/empresas-com-100-ou-mais-empregados-tem-ate-31-de-marco-para-divulgar-relatorio-de-transparencia-salarial>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. **Projeto Revisão de Orçamentação Sensível a Gênero no Brasil reúne MPO e OCDE e começa no dia 26/2**. Ministério do Planejamento e Orçamento. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/projeto-revisao-de-orcamentacao-sensivel-a-genero-no-brasil-reune-mpo-e-ocde-e-comeca-no-dia-26-2>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Tesouro Nacional. **Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI)**. Portal Gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/tesouronacional/pt-br/siafi>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRUGUÉ, Quim; CANAL, Ramon; PAYA, Palmira. **Inteligência Administrativa para abordar “problemas malditos”? El caso de las comisiones interdepartamentales**. Gestión y Política Pública, v. 24, n. 1, p. 85-130, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/gpp/v24n1/v24n1a3.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. **Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, e230039, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK43y8kgf9JDty4pftJS4n/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. Disponível em: https://www.academia.edu/23478968/A_Reprodu%C3%A7%C3%A3o_Elementos_para_uma_Teoria_do_Sistema_de_Ensino_BOURDIEU_Pierre_PASSERON. Acesso em: 24 jun. 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/relatorio-ao-governo-de-transicao-o-ultraconservadorismo-e-extremismo-de-direita-entre-adolescentes-e-jovens-no-brasil-ataques-as-instituicoes-de-ensino-e-alternativas-para-a-acao-governamental/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Modelo federativo brasileiro e suas implicações no campo das políticas educacionais.** III congresso Ibero-Americanano de política e administração da educação zaragoza/es - 14 a 17 de novembro de 2012. Universidade Federal de Minas. Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CacildaRodriguesCavalcanti_res_int_GT7.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

GADELHA, Sérgio Ricardo de Brito. **Entendendo o Orçamento Público: Módulo 1.** ENAP, 2017. 39 p. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/jspui/handle/1/3167>. Acesso em: 23 jan. 2025.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Gênero e políticas públicas.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47, jan. 2004. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2004000100004>. Acesso em: 21 jan. 2025.

FRASER, Nancy; **RAHEL**, Jaeggi. **Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica.** São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/download/18932/13426/51754>. Acesso em: 24 jun. 2025.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: <https://marcosfabionuva.wordpress.com/wpcontent/uploads/2011/08/verdade-e metodo-i.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

GOMES, Sílvia. **A construção do pânico moral sobre os ciganos e os imigrantes na imprensa diária portuguesa.** Latitude, v. 7, n. 2, p. 187-217, 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/1294>. Acesso em: 07 jul. 2025.

JANUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de informação e aplicações nas políticas públicas.** Revista do Serviço Público, v. 56, n. 1, p. 137–160, jan./mar. 2005. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/222/227>. Acesso em: 18 jun. 2025.

LIMA, Betina Stefanello; **COSTA**, Maria Conceição da. **Gênero, ciências e tecnologias: caminhos percorridos e novos desafios.** *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 48, p. 120–158, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201600480005>. Acesso em: 4 jul. 2025.

LIMA, Betina Stefanello. **Políticas de equidade em gênero e ciências no Brasil: avanços e desafios.** 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências

Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/983803>. Acesso em: 03 jul. 2025.

MARTINS, Ana Paula Antunes. Direito à educação em sexualidade e relações de gênero no cenário educacional brasileiro: um estudo da UNESCO no Brasil. Brasília: UNESCO, 2023. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Estudo_Uncesco_Direito_%C3%A0_educa%C3%A7%C3%A3o_em_sexualidade_e_rela%C3%A7%C3%A9s_de_g%C3%A3o_no_cen%C3%A1rio_educacional_brasileiro.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/introduo-ao-pensamento-complexo-edgar-morin/79988300>. Acesso em: 24 jun. 2025.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (org.). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187336>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ONU BRASIL. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 16 jun. 2025.

ONU MULHERES. 30 anos da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim: por que isso importa para a igualdade de gênero? Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/30-anos-da-declaracao-e-plataforma-de-acao-de-pequim-por-que-isso-importa-para-a-igualdade-de-genero/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

ONU MULHERES. Movérse: Cartilha de Transversalização de Gênero. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2022/12/moverse-cartilha-transversalizacao-genero.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Plataforma de Ação de Pequim. Tradução da versão adotada na 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher, Pequim, 1995. Brasília: ONU Mulheres Brasil, 2013. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2013/03/declaracao_beijing.pdf. Acesso em: 19 mai. 2025.

PAPA, Fernanda de Carvalho. Transversalidade e políticas públicas para mulheres no Brasil: percursos de uma pré-política. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012. Disponível em: https://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/fernanda_de_carvalho_papa.pdf. Acesso em: 08 jul. 2025.

PERES, Andréia. Mais de 60% das vítimas de estupro no Brasil têm entre 0 e 13 anos. Veja – Balanço Social, 27 fev. 2024. Atualizado em 9 maio 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/balanco-social/mais-de-60-das-vitimas-de-estupro-no-brasil-tem-entre-0-e-13-anos/>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SANCHES, Oswaldo Maldonado. O ciclo orçamentário: uma reavaliação à luz da Constituição de 1988. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 54–

76, out./dez. 1993. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/8549>. Acesso em: 8 jul. 2025.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SOTO, Cecilia Ananias; SÁNCHEZ, Karen Vergana. **Violencia en Internet contra feministas y otras activistas chilenas.** Revista Estudos Feministas, v. 27, n. 3, p. e58797, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/XXNJ6GQQvBSpxpRpFdncGd/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SOUZA, Fernanda Ribeiro. **Jovens e redes sociais: discussões sobre a violência e suas implicações no ensino médio.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/7a478ac3-a2d8-48c2-bb50-fd31060787ae>. Acesso em: 16 jun. 2025.

UNESCO. **Educação para pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos, relatório de monitoramento global da educação 2016, resumo.** Paris: UNESCO 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_por. Acesso em: 25 jun. 2025.

VIANNA, Claudia; CARREIRA, Denise; LEÃO, Ingrid; UNBEHAUM, Sandra; CARNEIRO, Suelaine; CAVASIN, Sylvia. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais.** São Paulo: Ação Educativa; Cladem; Ecos; Geledés; Fundação Carlos Chagas, 2016. Disponível em: https://generoeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2016/12/generoeducacao_site_completo.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.

8. APÊNDICES

QUESTÕES DO ROTEIRO DE ENTREVISTA
1. Você sabe o que significa a transversalidade de gênero no orçamento, ou o orçamento sensível ao gênero, no contexto público educacional? Se sim, poderia explicar?
2. Existem diretrizes específicas ou normativas que orientam a inclusão da perspectiva de gênero no orçamento do MEC? Poderia citar quais?
3. De que maneira o MEC aborda a igualdade de gênero em suas políticas e estratégias, ao integrar a transversalidade de gênero em seus programas e ações?

- 4.** Quais são os principais desafios enfrentados na implementação do orçamento sensível ao gênero, e como o Ministério tem trabalhado para superá-los?
- 5.** Quais critérios voltados para a promoção da igualdade de gênero na educação são utilizados a fim de definir a alocação de recursos para a execução no MEC?
- 6.** Como é monitorado o impacto dos investimentos em programas com perspectiva de gênero, há indicadores usados para avaliar o sucesso dessas iniciativas no orçamento educacional? Se sim, quais?
- 7.** Se sim, você acredita que esses indicadores são eficazes para monitorar e avaliar o impacto das políticas e investimentos, assegurando que os recursos estão de fato promovendo a equidade de gênero?
- 8.** No planejamento e no monitoramento de iniciativas do orçamento sensível ao gênero, quais são os principais desafios encontrados?
- 9.** Quais estratégias ou ações você acredita que poderiam ser adotadas para melhorar os desafios enfrentados (no planejamento, na implementação, na execução, no monitoramento, ou na avaliação) das iniciativas de um orçamento sensível ao gênero?

