

DO PROJETO DE LEI 8.035/2010 À LEI 13.005/2014: A INVIABILIZAÇÃO DA TEMÁTICA GÊNERO

Carla Chagas Ramalho¹
José Jairo Vieira²

Resumo: neste artigo investigamos a construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024, mostrando as diferentes formas de tratar a temática sobre gênero na estruturação deste documento. Após a delimitação teórica (escolarização; políticas públicas educacionais; gênero), analisamos os documentos: Projeto de Lei 8.035/2010; Lei 13.005/2014; e documento complementar desta Lei. Pudemos constatar que no Projeto de Lei já havia carências descritivas sobre as questões de gênero, o que foi acentuado na Lei. Concluímos que há a necessidade de mais pesquisas relacionadas às políticas educacionais direcionadas ao gênero para embasar, cada vez mais, a compreensão acerca do assunto, procurando atenuar as violências que o receio do desconhecido pode vir a trazer.

Palavras chaves: Plano Nacional de Educação; Gênero; Escola.

From Bill Law 8.035/2010 to Law 13.005/2014: the inviabilization about gender

Abstract: In this article we investigate the construction of the National Education Plan 2014-2024, showing the different ways of dealing with gender issues in structuring of this document. After theoretical delimitation (schooling, educational public policies, gender), we analyzed the following documents: Bill Law 8.035/2010; Law 13.005/2014; and a supplementary document of this Law. We noticed that in the Bill Law there were descriptive shortcomings about gender issues, which was accentuated within the Law. We conclude there is a need for more research related to education policies directed to the gender to support, more every time, understanding about the subject, trying to mitigate the violence that fear of the unknown may bring.

Keywords: National Education Plan; Gender; School.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) surgiu para direcionar políticas públicas na área educacional através da estipulação de metas, no período de dez anos (BRASIL, 2009), com o intuito de focalizar em diretrizes de cunho social,

¹ Universidade Estadual de Montes Claros. (carlaramalho.ccr@gmail.com)

² Universidade Federal do Rio de Janeiro. (carlaramalho.ccr@gmail.com)

econômico e político. O PNE vigente (Lei 13.005/2014) teve como base o Projeto de Lei nº 8.035/2010, cujo teor original sofreu consultas institucionalizadas, com presença e manifestações públicas, refletidas na sua redação final, que trouxeram alterações na forma de abordar a temática sobre gênero.

Neste artigo, o conceito de políticas públicas será compreendido como: ações planejadas para reduzir problemáticas sociais, dentro dos ideais da sociedade atual. Sendo assim, o objetivo das políticas públicas não se encontra em cessar as desigualdades para a obtenção da igualdade, e sim na diminuição desta para um nível de manutenção das diferenças de classes, ou seja, buscando atenuar disparidades, mas mantendo a ordem social das classes dominantes (SOUZA, 2003, 2006; PERONI, 2008; PERONI ET AL, 2009).

As políticas públicas podem se direcionar para diferentes temáticas e campos, mas com a finalidade de manter a ordem na sociedade, reduzindo algumas desigualdades, de forma acordada e permitida culturalmente. As temáticas que servem como importantes bases sociais precisam passar pelo crivo das pessoas que as compõem, apresentando características específicas de determinada cultura não só para a efetivação da política pública, como também na sua construção legislativa (SOUZA, 2006; OLIVEIRA, 2010).

Assim, compreender que gênero é um demarcador social que limita poderes (SCOTT, 2012), que rege normas e salienta igualdades e diferenças, nos auxiliará a dimensionar quais padrões sociais estavam vigentes à época da implementação do PNE 2014-2024 em relação às questões de gênero. Entendendo que o ambiente escolar é uma instituição disciplinadora (FOUCAULT, 2007) que rege, mantém e recria normas, percebemos como as políticas educacionais são importantes normatizadoras sociais e que, por isso, precisam de um olhar atento e crítico pra analisar diferentes perspectivas.

Usaremos como metodologia deste artigo a análise documental do Projeto de Lei nº 8.035/2010 da Lei 13.005/2014 e do documento suplementar “Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação”. Utilizaremos tal análise para observar quais modificações ocorreram no caminho da construção dessa Lei, pois acreditamos na capacidade de realizarmos um panorama social através da mesma (GIL, 2008).

Para captar os processos de mudança, não basta, portanto, observar as pessoas ou interrogá-las acerca de seu comportamento. Nesse sentido é que as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na

estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc. (IBIDEM, p.154)

Justificamos a relevância desta análise e deste debate, para termos uma compreensão da visão e do entendimento legislativo, influenciado pelo coletivo social, sobre como lidar com as questões de gênero no ambiente escolar, não apenas mapeando a formatação de um documento, mas para as alterações ocorridas na construção desta Lei, que apontam metas para o sistema educacional nacional, válidas até o ano de 2024.

Para isto, o artigo será descrito a partir da explanação sobre o dispositivo da escolarização, para o relacionar com a importância das políticas públicas educacionais no processo de acordos sociais normativos e, assim, trazermos debates sobre gênero para complementarmos esta interseção. Esse embasamento teórico nos auxilia a problematizar como o gênero aparece no Projeto de Lei, no atual PNE e no documento oficial que auxilia sua interpretação, denominado “Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação”, delimitando a visão social dada ao gênero no ambiente escolar.

A ESCOLARIZAÇÃO

O processo de educação escolar é obrigatório para todas as pessoas no período da Educação Básica, compreendida na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996). Esta obrigatoriedade demonstra como a escola é um dos ambientes responsáveis pelo processo de socialização e normatização cultural. Por se tratar de um local onde há relações humanas, o ambiente escolar não é só um espaço de conceituação científica, mas atinge, também, a demanda da aprendizagem social através de normas, regras e disciplinamentos dos corpos.

Com esta leitura sobre o processo institucional, fortalecemos o ideal da vivência escolar enquanto dispositivo de escolarização, ou seja, a escolarização é uma inscrição de jogos de poder (VEIGA, 2002). Reconhecendo o poder pelas leituras de Foucault (2007), onde não há imposições de forma unilateral, e sim por uma interseção de forças, relações que se estipulam em decorrência do tempo e espaço em questão, tendo a análise do processo como parte importante para reconhecimento de poderes.

Foucault (2007) relata como a vigilância pelo controle de espaços, pela cobrança da disciplina dos gestos e a gerência do tempo, molda corpos dóceis, ou seja, o poder direcionado de forma a fazer parte da vida das pessoas, naturalizando as ações, fazendo com que haja uma autovigilância sobre seus próprios atos, o que resulta numa economia de forças contrárias e numa aplicação de ações impositivas que passam despercebidas de tal fato. Torna-se uma ação individual de controle que enquadra e nos torna parte de um grupo social.


Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. (IBIDEM, p. 148)

Na análise de Veiga (2002), o dispositivo da escolarização serve como engrenagem no processo de civilização, na formatação de conceitos das regras sociais. Regras essas que, numa medida social, são negociadas, porém também estipuladas. Reconhecendo direitos e deveres, posturas aceitas, ações penalizadas, sendo encarada como uma das bases sociais para a vida em sociedade.

[...] nesse sentido, a escola estrutura-se como prática social com base no dispositivo escolarização; é produtora e reprodutora de formas sociais, da socialização, expressa na difusão da cultura escrita, do saber científico, e na produção dos talentos e da individualização. (IBIDEM, p. 100)

As ações de escolarização ocorrem de forma generalizada, porém não de maneira única em todas as escolas, pois a escolarização fundamenta posturas que devem ser aceitas por pessoas levando em consideração seu local (geográfico, étnico, social, sexual, entre outros) na sociedade. Assim, a obrigatoriedade de crianças e adolescentes terem que passar pelas modalidades de ensino da Educação Básica, retrata como esse dispositivo tem uma amplitude de acometimento da estrutura social e por, teoricamente, atingir futuros(as) cidadãos e cidadãs, auxilia as manutenções de poderes (VEIGA, 2002).

Neste artigo, este conhecimento se faz necessário para o entendimento de como a escola não é apenas uma localidade onde serão aprendidos teorias e conhecimentos técnicos. As instituições escolares são espaços importantes para



o contexto social e, por isso, palco de disputa de poderes, valores e ditames. Compreendendo que o PNE é um documento oficial que estipula metas, diretrizes e estratégias, e por assim já entender, normas e características comportamentais, percebemos quais caminhos nossa sociedade está percorrendo e qual objetiva seguir.

Há a necessidade de salientar que as diretrizes impostas e reconhecidas no processo de escolarização não são necessariamente apreendidas sem força de resistência ou de forma apática; existe uma construção e reconstrução das regras, e a negociação (mesmo que de maneira desigual) se faz necessária para amparar e embasar a funcionalidade da autovigilância e do autocontrole. Desse modo, as ações sociais realizadas são percebidas como escolha, em prol da sociedade, não como força repressiva.

POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para começarmos a definir políticas públicas, entenderemos as palavras de maneira separada, conceituando “Política” como ação com o foco de negociar de forma organizada os interesses de grupos ou de seus representantes; e “Pública” significando povo, sociedade.

Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado. (OLIVEIRA, 2010, p.93)

As políticas públicas possuem características de manejar politicamente a sociedade, na busca por manter uma ordem organizacional que conduza um grupo social, mostrando como há negociação entre os responsáveis legislativos e a sociedade. É através das políticas públicas que o governo externa seus objetivos, através de planos e ações, para resultar nas mudanças sociais almeçadas (SOUZA, 2003). Lembrando que tais ações passam por negociações para terem ação efetiva, pois repercutem na vida coletiva. Caso contrário, ficarão presas em programas que não se efetivarão, pois “A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação” (SOUZA, 2006, p.37).

As políticas públicas passam por influência direta do sistema econômico, político e ideológico capitalista, onde as metas e objetivos dessas políticas não devam (pela logística desse sistema) transcender os limites que mantêm sua ordem. Com essas características e com a funcionalidade das políticas públicas, as políticas educacionais também coadunam com os propósitos do sistema capitalista e suas novas formas de apresentação, o que nos faz ter um olhar crítico acerca das temáticas abrangidas por essas políticas e quais formas são trazidas para o plano prático das ações no ambiente escolar (PERONI, 2008).

Devemos ter ciência que todas as formas de apresentação e expressão dessas políticas são trazidas após momentos de disputas de poderes e de princípios ideológicos. Princípios esses que podem parecer sempre convergentes, mas que precisam ter as interseções analisadas de forma criteriosa, como podemos observar na análise da hegemonia ideológica, explicada por Peroni et al (2009):

Nesta nova pedagogia da hegemonia, não se pretende historicizar as relações sociais; pelo contrário: **busca-se a naturalização dos fenômenos para a conciliação social**. Para tanto, este projeto educacional hegemônico descentralizou a gestão de sistemas e de unidades escolares, centralizou diretrizes curriculares, elevou a educação à condição de importante indicador econômico e social de forma centralizada, por meio de programas de avaliação em larga escala para a educação básica. (p.772) [grifo nosso]

Então, termos essa percepção da influência de como um ideário hegemônico possibilita o entendimento da superficial superação de desigualdades (de todos os tipos e de qualquer forma), tendo como a principal meta conseguir uma convivência entre os diferentes de forma pacífica, assim “[...] a solução apontada é ‘aliviar os níveis de pobreza’, para se evitar o caos” (PERONI, 2008, s.p.).

Podemos definir a política pública educacional a ser analisada, o PNE 2014-2024 e seu Projeto de Lei, como política pública regulatória, que é reconhecida como pertencente do campo do poder legislativo, onde há demanda dos(as) legisladores(as) e de correntes que os(as) embasam, “[...] permitindo que os grupos econômicos, principalmente, mais organizados e articulados, façam pressão sobre os seus gestores (no caso do Brasil, vereadores,

deputados estaduais, deputados federais e senadores)” (OLIVEIRA, 2010, p. 96).

Desta forma, podemos compreender os embates que ocorreram na construção da Lei 13.005/2014, que também resultou em debates que repercutiram nas demandas voltadas para as questões de gênero no ambiente escolar.

O DEBATE SOBRE GÊNERO

O uso da palavra gênero começou a surgir no Ocidente através dos movimentos feministas, que podemos dividir em três ondas. O objetivo da primeira onda foi direcionado para a igualdade de direitos políticos, através do pleito ao voto para as mulheres, por isso, ficaram conhecidas como sufragistas. Elas buscavam apontar para as assimetrias sociais que existiam entre pessoas do sexo feminino e as do sexo masculino, a fim de mostrar que as diferenças biológicas não poderiam repercutir em uma redução dos seus direitos civis. Porém, esta luta era direcionada para um grupo específico de mulheres, as brancas e de classe média (LOURO, 2011).

Já na segunda onda a demanda do debate se estendeu, levando a uma interseção do diálogo entre militantes e estudiosas, voltando-se para uma construção teórica sobre as questões sociais, políticas e históricas do movimento feminista e construindo uma conceituação inicial sobre gênero. O quantitativo dos estudos, das análises e das pesquisas sobre as questões de gênero, aumentou e, muitas vezes, os documentos foram reconhecidos como textos que relatavam com parcialidade experiências das mulheres, pois o posicionamento político que muitas estudiosas traziam em seus textos, os fazia cair numa descrença acadêmica, sendo vistos com ressalvas (LOURO, 2011).

As pesquisas direcionadas para o cotidiano e as opressões vivenciadas pelas mulheres, trouxeram holofotes para outros fatores que auxiliam a moldar tais preconceitos sociais, além das diferenças anatômicas, pois o gênero se define como uma característica, entre outras, de sujeitos; características essas que se entrelaçam e convergem em uma ação social esperada. Essa compreensão da construção social, cultural e histórica que norteia os gêneros, nos mostra a variabilidade inconstante que o gênero pode ter (LOURO, 2011). Essa compreensão da fluidez da definição de gênero, nos leva as pesquisadoras(es) da terceira onda, que amparam o gênero como construção histórica (SCOTT, 2012), ou ainda, como ação performativa (BUTLER, 2010).

Assim, podemos utilizar a definição de Scott (1995), que compreende gênero como uma construção histórica, política e social, ou seja, o gênero sendo uma categoria de análise onde discorre sobre demandas pertencentes ao convívio social e que se tornam variáveis de acordo com o espaço e tempo ocupados. Scott (1995), com seu texto intitulado “Gênero uma categoria útil de análise histórica”, torna-se uma importante delimitadora da transição entre a segunda onda e o início da terceira, onde o gênero passa a ser visto como um construto fluído, como importante marcador de análise para diferentes demandas³.

Esta flexibilização de formas e conceitos de gênero, definida pelo tempo, história e espaços que ocupa, também pode ser definida através da performatividade, pois esta “[...] não é, assim, um ‘ato’ singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas” (BUTLER, 2010, p. 167). Performatividade não no sentido de interpretação teatral da identidade de gênero, e sim, segundo Butler (2010), para compreender a repetição das normas com base na heterossexualidade reprodutora, que busca enquadrar os sujeitos em modelos pré-estabelecidos socialmente que articulam sexo, gênero e desejo. Entretanto este é um processo contingente que permite a reiteração e os deslocamentos da norma.

Então, em primeiro lugar e acima de tudo, dizer que o gênero é performativo é dizer que ele é um certo tipo de representação; o “aparecimento” do gênero é frequentemente confundido com um sinal de sua verdade interna ou inerente; o gênero é induzido por normas obrigatórias que exigem que nos tornemos um gênero ou outro (geralmente dentro de um enquadramento estritamente binário); a reprodução do gênero é, portanto, sempre uma negociação com o poder, e, por fim, não existe gênero sem essa reprodução de normas que no curso de suas repetidas representações corre o risco de desfazer ou refazer as normas de maneiras inesperadas, abrindo a possibilidade de reconstruir a realidade de gênero de acordo com novas orientações. (BUTLER, 2018, p.40)

³Joan Scott (1995) se posiciona pelas perspectivas pós-estruturalistas ao mencionar que sua análise se relaciona com a abertura do pensamento às categorias da diferenças, segundo a autora “Na medida em que os/as pós-estruturalistas não fixam um significado universal para as categorias ou para a relação entre elas, sua abordagem parece levar com mais facilidade ao tipo de análise histórica que estou defendendo.” (p. 97)

Assim, nota-se como o gênero tem uma intrínseca relação com a política, o poder e suas potencialidades (SCOTT, 2012). Portanto, o gênero e suas performatividades, dentro da contextualização histórica e social, são apreciados como uma categoria que serve para nortear a sociedade e, por isso, existe uma demanda social para com ele, ou seja, se gênero é uma base social importante, a forma como o gênero é/será visto respalda uma luta ideológica constante, inclusive no ambiente escolar. Pois, “o gênero enquanto um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais está presente nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino” (VIANA; UBEHAUM, 2004, p. 80).

Dessa forma, os ensinamentos escolares auxiliam a manutenção do poder disciplinador (FOUCAULT, 2007), também ajudando a moldar os parâmetros relacionados a gênero na sociedade. Auxiliam a encarar como “comum” o menino ser mais inquieto que a menina, ou a menina ser mais tímida que o menino, mas dificilmente percebemos como a comunidade escolar estimula, a todo o momento, tais posturas relacionadas ao enquadramento nas normas de gênero. Essas ações podem ser definidas como identidades escolarizadas, onde “[...] gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos” (LOURO, 2011, p.65).

Na alocação desta demanda de aprendizado social relacionado às questões de gênero, não podemos deixar de mencionar os gêneros que não se apoiam na lógica binária, ou seja, pessoas que não se identificam com o feminino ou o masculino e lutam por reconhecimento nos espaços sociais, como na escola. E, ao negar como única forma de expressão os gêneros binários, o leque de possibilidades de representações do mesmo, causa uma inconstância, no espaço educacional como também nas políticas que os norteia. Pois

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado. (LOURO, 2004, p.28)

Com este entendimento, compreendemos como a rotina escolar é um importante marcador social de normatizações de gênero e, por isso, uma Lei que embasa as metas, as diretrizes e as estratégias para a Educação Básica (o PNE), é alvo de disputas sociais para demarcar quais performances de gêneros, entre outras categorias, serão reforçadas neste ambiente, com o aval do Estado.

REFERÊNCIAS AO TERMO GÊNERO NO PROJETO DE LEI 8.035/2010 E NA LEI 13.005/2014

Entender como o gênero é uma base social que dita e mapeia normas dentro da sociedade nos amplia a visão do porquê gênero ser uma temática muitas vezes controversa nos documentos que regem o ambiente escolar. Analisar o PNE nos traz um panorama de como essas questões estão sendo requeridas na sociedade. Assim, apontaremos trechos do Projeto de Lei 8.035, da Lei 13.005/2014 e do documento suplementar “Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” que trazem a palavra gênero, direta ou indiretamente, para pautar nossa pesquisa em relação ao termo.

O Projeto de Lei 8.035 é dividido em três partes: diretrizes, metas e estratégias. As diretrizes apontam para a direção conceitual deste documento, e nesta parte encontramos no artigo 1, a diretriz X, que traz três pontos profundos para a educação e que podemos aglutinar com as questões de gênero: “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação” (BRASIL, 2010a).

Podemos relacionar a “difusão dos princípios da equidade” com as questões de gênero, compreendendo que acentuar a equidade de gênero passa a ser sinônimo da redução de embates pautados neste marcador social. Porém, ao analisar esta frase, concordamos com Vieira, Ramalho e Vieira (2017) que citou que a utilização do termo “difundir” entra num processo vago de avaliação quando não mostra seu ponto de partida e a meta mínima a ser alcançada, assim “[...] qualquer informação que colete no final pode ser encarada como uma difusão da equidade, pois não há parâmetro para nortear.” (p. 78)

Na meta 3 do Projeto de Lei 8.035 há demandas relacionadas à população entre 15 a 17 anos, mostrando uma preocupação com a evasão

escolar dessas alunas e alunos. Nesta meta, surge um dos motivos corriqueiros de evasão escolar: a discriminação sexual e de gênero.



3.9) Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. (BRASIL, 2010a)

Mostra-nos a preocupação do documento com a evasão escolar pelas demandas relacionadas à identidade sexual e de gênero, o que pontua um avanço e reconhecimento de como a instituição escolar é responsável por disseminar valores sobre ambas as identidades e como pessoas que fogem dos padrões normativos, sentem-se repelidos de tal ambiente, como formas de expressão de poderes que são definidas e redefinidas, transpassando por valores variáveis que são reestruturados por uma série de fatores (FOUCAULT, 2007). Mesmo sendo voláteis, as imposições sexuais e de gêneros não deixam de ser expressivas e de serem cobradas, habitualmente, com ações punitivas socialmente. Desde a falta de amizades às agressões físicas e verbais dentro da escola, tendo o intuito de “manter a ordem” e a “naturalidade” social.

Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas corresponde às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de “naturais” de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. Tais características são, na verdade, construídas, ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se enquadrando socialmente. (AUAD, 2014, p.19)

Logo, esta preocupação se torna relevante, mas nos alerta sobre outra questão, a evasão escolar relacionada a gênero aparece somente direcionada para escolares entre 15 e 17 anos, “[...] não relata este preconceito em nenhum outro nível de aprendizado da escola, será que esta exclusão escolar, pelo motivo de preconceito de gênero, só ocorre na fase da adolescência do aluno e da aluna?” (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017, p.76). Este questionamento salienta que tal processo de normatização das identidades de gênero e sexual não é exclusivamente relativo ao Ensino Médio, mas como já vimos anteriormente, faz parte do processo de escolarização que permeia todo o ambiente escolar e, por este motivo, deve ser observado desde o início da Educação Básica, para evitar o reforço das desigualdades estruturais.

Já no outro documento, Lei 13.005/2014, não há a palavra gênero em nenhum momento. Até mesmo a Diretriz X, que trazia a temática de maneira indireta, foi alterada para: “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014a). Podemos analisar a “diversidade” como uma palavra que engloba gênero, mas serve de aparato para todas as demais diversidades existentes num país com abrangência continental, ou seja, a subjetividade exposta no documento permite a possibilidade de falar sobre todas as diversidades ou se delimitar a apenas uma, que pode vir a ser sobre gênero, como também a inclusão de pessoas com deficiência, entre outras. Este trecho, nos mostra que faltou embasamento adequado para a mesma ser considerada como uma diretriz clara para a educação.

Achamos uma passagem que pode ser relacionada às questões de gênero no documento complementar a esta Lei 13.005/2014, intitulado: “Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação”, formatado no mesmo ano, apresentando-se como:

O texto contextualiza cada uma das 20 metas nacionais com uma análise específica, mostrando suas inter-relações com a política pública mais ampla, e um quadro com sugestões para aprofundamento da temática. Além disso, traz as concepções e proposições da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) para a construção de planos de educação como políticas de Estado, recuperando deliberações desse evento que se articulam especialmente ao esforço de implementação de um novo PNE e à instituição do SNE [Sistema Nacional de Educação] como processos fundamentais à melhoria e organicidade da educação nacional. (BRASIL, 2014a, p.07)

Assim, na falta da categoria gênero, de forma direta, na Lei 13.005/2014, examinaremos também o seu documento complementar, para analisar como traz e enxerga a relação de gênero no sistema educacional e como esmiúça a meta, que consideramos que pode vir a se relacionar à temática. A meta em questão é a de nº8, que aparece no PNE 2014-2024 da seguinte forma:

elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a

escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2014a)

Esta meta retrata como a preocupação da evasão escolar ainda é pertinente, assim como a falta de escolaridade para o grupo específico entre 18 a 29 anos, buscando aumentar a média de anos de estudos da população brasileira. O documento auxiliar mostra como esses anos de escolaridade são menores devido à localidade regional, como também às questões raciais, e apontam como os anos de estudo e/ou o gênero e a cor da pele influenciam no mercado de trabalho, podendo ter como consequência o desemprego e o desamparo social. Segundo o documento suplementar da Lei 13.005/2014:

Essas desigualdades também se refletem na participação e rendimento no mercado de trabalho. Considerando a **desigualdade de gênero**, a população negra apresenta as mais elevadas taxas de desocupação e de rendimento, ainda que disponha do mesmo nível de escolaridade. Segundo estudo do IPEA (2012), a taxa de desocupação do homem negro é de 6,7%, e a da mulher negra 12,6%, enquanto a de homem e mulher não negros é de 5,4% e 9,3%, respectivamente. (BRASIL, 2014b, p. 34) [Grifo nosso]

Assim, a interpretação do PNE 2014-2024, através do documento supracitado, reconhece que o trabalho tem gênero, sexo e cor, confirmando o que é esperado socialmente de cada pessoa devido ao seu papel social. O gênero também é um balizador para o mundo do trabalho; pessoas do sexo feminino já possuem o trabalho domiciliar como sendo sua obrigação e, ao pleitear o trabalho formal, submetem-se a uma dupla ou tripla jornada.

Podemos interpretar que a Lei 13.005/2014 reforça que a ocupação dos espaços públicos, através de reconhecimento de um trabalho formal, é mais difícil para mulheres e pessoas negras, mesmo estes tendo níveis de escolaridade semelhantes a homens brancos. Estas disparidades podem ser confirmadas com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em pesquisa publicada em 2008, época próxima a formatação do PNE,

No que se refere às formas de inserção, em janeiro de 2008, das mulheres ocupadas, 37,8% tinham trabalho com Carteira assinada no Setor Privado, enquanto entre os homens esse percentual foi de 48,6%. Já na forma de Trabalhador Doméstico, a participação foi de 16,5% e de 0,7%, respectivamente, para mulheres e homens. Nas demais formas de inserção, as mulheres ocupadas estavam distribuídas da seguinte forma: Empregados sem Carteira assinada, 12,1%; Conta Própria, 16,9% e Empregador, 3,0%. Os gráficos a seguir mostram a distribuição da participação feminina nas formas de inserção em janeiro de 2003 e em janeiro de 2008. Em termos regionais, a maior concentração de mulheres ocupadas com Carteira assinada foi na região metropolitana de Porto Alegre (42,4%); e na região metropolitana de Salvador, o maior percentual das mulheres ocupadas em trabalhos domésticos (18,9%) em janeiro de 2008. (IBGE, 2008, p. 07)

A colocação nos espaços públicos e privados possui uma contestação de poder inquestionável, e serve para nos mostrar o padrão masculino empoderado na sociedade. Segundo Rodrigues (2005), é um demarcador social importante, pois “[...] a prevalência do masculino sobre o feminino tem – ainda que não exclusivamente – origem na separação entre público e privado [...]” (p.31). A autora utiliza do termo empregado por Rancière para exemplificar tal expressão de poder, denominada e bem exposta por “confinamento à esfera privada”.

Levando essa realidade para as escolas, parar de estudar pela demanda de ter que trabalhar, pode estar na dificuldade de relacionar a labuta diária das mulheres, ou seja, no seu trabalho rotineiro e visto como obrigatório dentro do lar. Conciliando esta cobrança, comum às mulheres, com o empecilho da diferença salarial para as mulheres, o estudo regular não surge como resultante para o aumento dos ganhos financeiros no círculo familiar, pois:

[...] comparando trabalhadores que possuíam o nível superior, observou-se que o rendimento das mulheres é cerca de 60% do rendimento dos homens, indicando que, mesmo com grau de escolaridade mais elevado, as discrepâncias salariais entre homens e mulheres seguem elevadas. (IBGE, 2008, p.16)

Ou seja, a evasão escolar de mulheres pode existir por diferentes motivos, dentre os quais podem estar presentes: trabalhos informais e conseguir desempenhar suas ocupações domésticas. Em entrevista, a pesquisadora Sandra Unbehaum contextualiza a divisão sexual do trabalho, onde “muitas das

meninas têm papel importante nos afazeres familiares e domésticos, e os meninos têm esse papel de auxiliar na obtenção de recursos para a família”¹, auxiliando a manter um ciclo social onde a mulher cuida do lar e o homem fica responsável pelo retorno monetário, “[...] uma lógica que parece apontar para um lugar ‘natural’ e fixa para cada gênero” (LOURO, 2011, p. 36).

A meta 3 da Lei 13.005/2014 contém similaridades com a meta 3 do Projeto de Lei 8.035, porém suas estratégias diluem a preocupação em relação à identidade de gênero e sexual, mostrando, de maneira ampla, as discriminações e as violências que também podem resultar na evasão escolar, como podemos ver na estratégia 3.13 da Lei 13.005/2014: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2014a).

Ao perceber que a preocupação com as questões de gêneros se diluiu, somando-se às demais e inúmeras formas de violências que podem existir no ambiente escolar, fizemos uma busca, no PNE 2014-2024, por palavras que possam vir a exemplificar ou remeter, de maneira indireta, às questões de gênero. Pesquisamos pelos termos: “violência”, “preconceito”, “mulher” e “família”. O quantitativo apreciado foi: “violência” surge cinco vezes; “preconceito” quatro vezes; “família” aparece dezoito; “mulher” apenas uma vez.

Resultado preocupante, haja vista pesquisa publicada pela câmara dos deputados, relacionada a notícias midiáticas sobre violências contra mulheres, a mesma obteve o total de 68.811 casos, somente no ano de 2018. Os casos de violência foram divididos entre estupro (32.916 casos), violência doméstica (14.796 casos), feminicídios (15.925 casos), crimes contra a honra *online* (2.788 casos) e importunação sexual (72 casos) (BRASIL, 2018). Ou seja, um quantitativo relevante e que seria justificável, para não dizer essencial, à proliferação de políticas educacionais voltadas para a redução desse número, objetivando uma sociedade onde as diferenças não resultem em desigualdades (LOURO, 2011).

Todas as violências devem ser sanadas ou serem preocupação no contexto escolar. Por este motivo, reconhecer essas diferenças, relatando-as de forma

¹<http://www.generonumero.media/meninas-sao-mais-do-que-o-dobro-dos-meninos-entre-jovens-que-nao-completaram-ensino-medio-e-nao-exercem-atividade-remunerada/>

clara, traz a representatividade explícita, retratando o primeiro movimento para a diminuição relativa a tais desigualdades.



DO PROJETO DE LEI À LEI

Como podemos analisar nos documentos relacionados acima (BRASIL, 2010a; 2014a; 2014b), houve distinções no formato da escrita sobre as questões de gêneros nas políticas públicas relacionadas ao PNE, durante a sua construção. Para compreendermos como essas alterações reverberaram na construção do atual Plano Nacional de Educação, precisamos entender sobre seu processo de construção.

Antes de nos debruçarmos nos documentos citados, consideramos importante mapear a realidade social da época. Mesmo dentro das limitações dessas linhas, consideramos que tal panorama auxilia a leitura dos documentos com maior critério e entendimento real sobre estes.

O Projeto de Lei nº 8.035 foi formatado em dezembro de 2010, ano que se encerrava o segundo e (até então) último mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, que contava com aprovação de 80% de seu governo e acabara de eleger sua sucessora, Dilma Rousseff, após uma acirrada concorrência eleitoral entre a representante do Partido dos Trabalhadores (PT) e o candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), José Serra (JACOB ET AL, 2010). Uma das justificativas para esta vitória:

[...] fortalecimento do mercado interno permitiu ao Brasil enfrentar a crise financeira internacional de 2008/2009 com baixo custo político para o governo. Assim, em 2010, com uma taxa de crescimento da economia da ordem de 8%, o presidente Lula conseguiu, não só manter alta a sua popularidade, como transferir o seu prestígio político para a sua candidata, Dilma Rousseff. (IBIDEM, p. 200)

Dilma foi a primeira presidente do sexo feminino eleita no Brasil, retratando um momento propício para trazer na escrita do Projeto de Lei 8.035 temas referentes às questões de gênero, com o ideal de diluir diferenças relacionadas ao gênero.

A Lei 13.005/2014 foi escrita em junho de 2014. A presidente deste ano, Dilma Rousseff, enfrentava uma queda de popularidade, possuía índice de

aprovação de seu governo de 32,9% contra ao de desaprovação de 30,6%⁵. Segundo Barbosa Filho (2017), em 2014 deu-se início uma crise econômica, que resultou em uma baixa da renda *per capita* (grau de desenvolvimento do país), “[...] essa situação cria [criou] um ambiente de forte pressão para uma pronta recuperação da economia brasileira” (p. 51).

Com este contexto, o Governo necessitava abrir brechas para negociar, política e economicamente, e manter a gerência governamental do país, com o objetivo de o Brasil aumentar seu crescimento econômico. Por este motivo, as mobilizações nacionais que colocavam em xeque o Governo, neste período crítico e de pré-eleição (em outubro do mesmo ano haveria eleições presidenciais), apontavam para uma maleabilidade de ideias do Estado, buscando por um meio termo ideário, evitando o embate com correntes que demandavam força eleitora.

Neste cenário da formatação do Projeto de Lei 8.035/2010 até a definição da Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024), o texto passou por debates, mesas, comitativas, conselhos, plenárias, até a aprovação de sua redação final⁶. Durante a construção desta Lei, movimentações e clamores sociais ocorriam. Essas argumentações iam desde estipular a porcentagem de investimentos mínimos para a educação baseando-se no Produto Interno Bruto (PIB), como a utilização da terminologia gênero no decorrer do texto. Importante apontar que os embates pertinentes que fizeram demorar quatro anos para a redação final do documento, mostram as disputas de poderes na sociedade atual, buscando retratar uma escala de valores, como o conceito de bem e mal, certo e errado, podendo originar preconceitos, desigualdades e discriminações sociais (FOUCAULT, 2007).

Tais questionamentos fazem parte da construção social das políticas públicas e educacionais, pois “[...] é importante dizer que os grupos de interesse, organizados socialmente, traçam estratégias políticas para pressionarem o Governo a fim de que políticas públicas sejam tomadas em seu favor.” (OLIVEIRA, 2010, p. 95). Os debates, fundamentados, servem para uma construção madura de projetos e programas. Porém, na formatação do PNE, alguns medos foram instaurados para um debate negativo sobre gênero ganhar força popular.

⁵<http://g1.globo.com/politica/noticia/2014/04/popularidade-do-governo-dilma-vai-de-364-para-329-diz-pesquisa.html>

⁶ Pode-se acompanhar o caminho detalhado do PL. 8035/ 2010 pelo endereço eletrônico <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetranmitacao?idProposicao=490116>

Uma demagogia, principalmente de correntes religiosas, passava a intitular de forma pejorativa as discussões necessárias sobre gênero como: “ideologia de gênero”, distorcendo a lógica dos embates em torno da representatividade e redução da violência relacionada a gênero. Falas como “Contra a ideologia de gênero!”, “Pela salvação da família!”⁷ eram recorrentes pelos(as) ativistas fundamentalistas religiosos(as), mostrando como a simples discussão sobre gênero pode vir a trazer o pânico moral à sociedade. Compreendendo o pânico moral como:

[...] a dramatização do problema, a sua articulação em termos de um confronto simbólico entre o Bem e o Mal, constitui um fórum onde metaforicamente podem ser redesenhadas as fronteiras morais diluídas da sociedade e a coesão é alcançada pela exclusão. (MACHADO, 2004, p. 63)

Desta forma, lembrando que o Governo visava apoio para reeleição e para aumentar o seu nível de aceitação social, o termo gênero foi suprimido da Lei, a fim de obter aprovação social. O pânico moral foi criado, com o ideário que falar abertamente sobre gênero nas escolas formaria crianças e adolescentes que teriam aversão à família tradicional e até o risco, pasmem, da erradicação da humanidade, por não existirem mais heterossexuais para a procriação⁸. Essas falas preconceituosas e inverídicas foram levadas em consideração na construção do documento e, assim, houve um retrocesso em relação ao Projeto de Lei 8.035/2010 quando comparado à Lei 13.005/2014 no que tange à temática gênero. Como podemos ver em uma das emendas do Projeto de Lei:

A política de gênero sob o manto da diversidade e realização dos interesses da minoria propõe insistentemente uma verdadeira ditadura influenciativa, que quer impor seus valores a todo custo em todos os extratos sociais, com especial modo de agir sobre a infância. [...] Querem fazer do Estado uma máquina de promoção de valores minoritários, levantando a bandeira da opção sexual, identidade de gênero entre outros conceitos nem um pouco inofensivos, os quais carregam uma alta carga

⁷ Uma reportagem que demonstra o medo construído socialmente <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/10/papa-diz-que-teoria-de-genero-e-guerra-global-contra-o-casamento.html>

⁸ “quanto mais sexo homossexual, menor a reprodução da espécie.” - <http://www.puggina.org/artigo/puggina/homossexualidade-nao-e-doenca-mas-ideologia-d/10779>

ideológica de desconstrução da heteronormatividade. (BRASIL, 2010b, p. 153)

t.

Mesmo a palavra gênero tendo surgido de maneira cautelosa no Projeto de Lei, ela ainda surgia relacionando-se de forma direta com a identidade e a equidade de gênero, diferentemente da escrita da Lei 13.005/2014, onde aparece de maneira escondida, diminuída, diluída, desconsiderada, como a maioria da sociedade ainda insiste em ver tais debates, tais violências, tais refutações que busquem falar que gênero é, sim, normatizado socialmente e não biologicamente.

Reforçamos o gênero como importante base de controle social, delimitando funções no mercado de trabalho, regras de etiqueta, padrões de comportamentos. Logo, analisar que o gênero não possui essas amarras biológicas, e que se deve embasar no bem estar individual, cria um medo de uma hipotética falta de reconhecimento social. Esta falsa sensação de pertencimento a um grupo pode trazer desconfortos por limitar a uma identidade fixa. Segundo Louro (2010):

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. (p.12)

Assim, nada melhor do que o debate e a discussão para atenuar os medos do desconhecido. Em vez de empurrar essas questões para o “vale do inquestionável”, reforçando violências de diversos tipos, deveríamos trazer para a luz do conhecimento tais temáticas para entendermos, falarmos e respeitarmos. A compreensão de que podemos ser distintos, mas que o respeito deve sobressair a qualquer ação, deveria ser uma diretriz do PNE, tendo metas e estratégias para tal feito.

REFLEXÕES

Finalizamos esta pesquisa, corroborando a ideia de que gênero é uma construção social, e não natural; com base em determinações sociais e históricas, não tendo como resultante uma definição única de gênero, ou de um

padrão dito “normatizador” que institui gostos, prazeres, medos, anseios, coragens e sonhos, de acordo com a genitália com a qual a pessoa nasce, que desconsidera que somos seres feitos de culturas e construídos pela sociedade.

Neste artigo, tivemos o objetivo de mapear as transformações que ocorreram do Projeto de Lei 8.035/2010 à Lei 13.005/2014. Durante esta leitura, configuramos como houve uma redução das metas relacionadas à equidade de gênero, realçando como o embate conservador e social foi pertinente para tal decisão. O que traz perdas para questionamentos dentro do ambiente escolar e a falta de compreensão de que o gênero é de, diferentes formas, retratado e cobrado neste ambiente.

Apenas a possibilidade de haver debates que manifestem que não há somente uma forma de definir gênero trouxe um pânico social que beirou a histeria coletiva, com falas preconceituosas e medos que fugiam à razão. O que fez o retrocesso se configurar, deixando professores e professoras desamparadas, legislativamente, para falar abertamente sobre a temática durante as aulas.

Assim, reforçamos a necessidade de mais pesquisas relacionadas às políticas educacionais direcionadas ao gênero para que se possa embasar e disseminar cada vez mais o conhecimento acerca do tema, procurando atenuar as incoerências que o receio do desconhecido pode vir a trazer.

Os poderes refletidos através dos dispositivos relacionados ao gênero continuarão a existir e devemos ter como preocupação a resultante que tira direitos humanos, que oprime, que mata, que violenta todos os dias pessoas, pelo único fato de não serem condizentes com padrões sociais. Que fique claro que o objetivo não é extinguir a sociedade, o receio de alguns, mas, sim, transformá-la num local mais respeitoso e humano.

REFERENCIAS

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda. *A crise econômica de 2014/2017*. SCIELO, São Paulo, v. 31, n. 89. 2017. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v31n89/0103-4014-ea-31-89-0051.pdf>> Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. *Constituição Federal* (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>

Acesso em: 07 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. *Projeto de Lei 8035*, de 20 de dezembro de 2010a. Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pnc-2011-2020&Itemid=30192. Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. *Projeto de Lei 8035-D*, 2010b. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E573F4BA300F660E8E1E186DFCA0D315.node2?codteor=1216466&filename=Avulso+-PL+8035/2010. Acesso em: 01 maio 2019.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 26 jun 2014a. Disponível

em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>.

_____. Ministério da Educação. *Planejando a Próxima Década*. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014b.

_____. Câmara dos Deputados. *Mapa da Violência Contra a Mulher*. 2018.

BUTLER, J.. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo”.

Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 151-172.

_____. Entrevista. In: RODRIGUES, Carla. *A filósofa que rejeita classificações*. CULT nº 185, 2013, p. 25-29.

_____. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembléia*, tradução de Fernanda S. Miguens, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. (2008). *Algumas características da inserção das mulheres no mercado de trabalho* - Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Pesquisa Mensal de Emprego. Rio de Janeiro.

JACOB, C. R.; HESS, D. R.; WANIEZ, P.; BRISTLEIN, V.. *A eleição presidencial de 2010 no Brasil: continuidade política e estabilidade na geografia eleitoral*. Alceu (PUCRJ), v.12, p.189-229, 2011.

LOURO, Guacira. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, G. Gênero: questões para a Educação. In: BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra G. (org.). *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira*. Ed. 34. São Paulo: FCC, 2002.

_____. *Um corpo estranho* - Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACHADO, C. *Pânico moral: para uma revisão do conceito*. Interações, Coimbra, v. 7, p. 60-80, 2004.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva histórica. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.). *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: PUC Goiás, 2010. P.93-99.

PERONI, Vera Maria Vidal et al. *Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira*. Educação Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PERONI, V. M. V. As parcerias público-privadas na educação e as implicações para a gestão democrática. In: *XXIV Simpósio Brasileiro, III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação*, 2009, Vitória, ES.

_____. A autonomia docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via. In: *XVI Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/ConeSul*: Universidade Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina, 2008.

RODRIGUES, Carla. Problemas de gênero na e para a democracia. *Ciências e Cultura*, São Paulo, v. 69, n. 1, Mar. 2017. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v69n1/v69n1a13.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

_____. O enigma da igualdade. *Estudos feministas*, Florianópolis, pp 11-30, jan/abr 2005.

_____. Os usos e abusos do gênero. *Projeto História*, São Paulo, n.45, PP.327-351, dez.2012

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003

_____. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*. n 21, p. 90-103 Set./Dez. 2002.

VIANNA, Cláudia e CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo) sexualidades. *Revista Gênero* v.12, n.2, p. 27-45, 1. sem. 2011

VIANNA, Cláudia Pereira e UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.121, vol.34, p.77 - 104, jan-Abr, 2004.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, [S.l.], p. 64-80, jan. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746/6592>>. Acesso em: 04 maio 2019. doi:<https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>.

Recebido em 08/06/2019

Aprovado em 24/09/2019