

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

BRUNA HELENO ZARSKE DE MELLO

QUESTÕES DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
BRASILEIRA: A SUA INCORPORAÇÃO NOS PLANOS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO

CURITIBA,
2019.

QUESTÕES DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
BRASILEIRA: A SUA INCORPORAÇÃO NOS PLANOS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestra em educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi.

CURITIBA,

2019.

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Pamela Travassos de Freitas – CRB 9/1960

M527q Mello, Bruna Heleno Zarske de
2020 Questões de gênero nas políticas públicas da educação básica brasileira : a sua incorporação nos planos estaduais de educação / Bruna Heleno Zarske de Mello ; orientadora: Maria Lourdes Gisi. – 2020.
227 f.: il ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2020
Bibliografia: f. 212-219

1. Política pública - Brasil. 2. Educação básica - Brasil. 3. Identidade de gênero. I. Gisi, Maria Lourdes. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDD 20. ed. – 320.60981

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 882
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

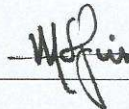
Bruna Heleno Zarske de Mello

Aos dezoito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, reuniu-se às 9h, na Sala 8 (Pós) - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, Prof. Dr. Marcos Cláudio Signorelli, e Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa para examinar a Dissertação da mestranda **Bruna Heleno Zarske de Mello**, ano de ingresso 2018, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. A mestranda apresentou a dissertação intitulada “**QUESTÕES DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: A SUA INCORPORAÇÃO NOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO**” que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 10:00 hs. O avaliador Prof. Dr. Marcos Cláudio Signorelli participou da banca de Defesa de Dissertação por videoconferência e está de acordo com termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca indica a publicação da dissertação sob a forma de artigos, livro e capítulos de livros

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi



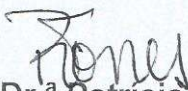
Convidado Externo:

Prof. Dr. Marcos Cláudio Signorelli

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa



Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

RESUMO

Essa dissertação de mestrado tem como objeto de estudo as questões de gênero presentes nas políticas educacionais. O objetivo principal é analisar como as questões de gênero estão incorporadas nos Planos Estaduais de Educação (2014-2024). Foi também contemplada uma análise das principais políticas educacionais tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998 e 2000), Plano Nacional da Educação (2001-2011), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2010), Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Base Nacional Comum Curricular (2018). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida mediante análise de documentos a partir do referencial teórico analítico de Laurence Bardin (2016), optando-se pela análise temática. Foi realizado ainda, um levantamento da produção científica sobre as questões de gênero no âmbito da educação básica, além do levantamento de tratados e marcos nacionais e internacionais na área da educação e dos direitos humanos acerca da temática. A pesquisa apresenta as políticas públicas que regulamentam e norteiam a educação básica, mostra como a inserção das questões de gênero vem sendo considerada nos Planos Estaduais de Educação no que se refere à educação básica e indica perspectivas para pesquisas e estudos sobre a relevância da inserção das discussões sobre gênero na educação básica.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação Básica. Gênero.

ABSTRACT

This dissertation has as its object of study the gender issues that are incorporated into the educational policies. The main goal is to analyse how gender issues are incorporated in the Planos Estaduais de Educação (2014-2024). It also contemplated an analysis of some of the main public policies of education, such as: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998 e 2000), Plano Nacional da Educação (2001-2011), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2010), Plano Nacional de Educação (2014-2024) and Base Nacional Comum Curricular (2018). This is a research of qualitative nature, developed through documental analysis using the analytical theoretical framework of Lawrence Bardin (2016), opting for thematic analyses. It also involved the investigation of articles, policies, laws, treaties and national and international marks in the fields of education and human rights around that subject. The research presents the public policies that regulate and guide basic education in Brazil, shows how the inclusion of gender issues are being considered in the Planos Estaduais de Educação of basic education and indicates perspectives of researches and studies about the relevance of discussing gender issues in the basic education.

Key-words: Public Policies; Education; Gender.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura da Base Nacional Comum Curricular.....	84
Gráfico 1 – Número de docentes que atuam na Educação Básica, de acordo com o gênero.....	60
Gráfico 2 – Menção da palavra gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Norte.....	99
Gráfico 3 – Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Norte.....	100
Gráfico 4 – Menção da palavra gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Nordeste.....	121
Gráfico 5 – Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Nordeste.....	122
Gráfico 6 – Menção da palavra gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Centro-Oeste.....	150
Gráfico 7 – Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Centro-Oeste.....	151
Gráfico 8 – Menção da palavra gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Sudeste.....	165
Gráfico 9 – Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Sudeste.....	166
Gráfico 10 – Menção da palavra gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Sul.....	174
Gráfico 11 – Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Sul.....	175
Gráfico 12 – Quantidade de projetos de lei propostos por cada partido em nível nacional, estadual e municipal.....	191
Gráfico 13 – Menção da palavra gênero nos Planos Estaduais de Educação.....	193

Gráfico 14 – Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero nos Planos Estaduais de Educação.....	194
Gráfico 15 – Metas ou estratégias para mulheres nos Planos Estaduais de Educação.....	198
Gráfico 16 – Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+ nos Planos Estaduais de Educação.....	199
Gráfico 17 – Flexão de gênero nos substantivos biformes nos Planos Estaduais de Educação.....	202
Quadro 1 – Marcos históricos nacionais.....	21
Quadro 2 – Marcos históricos dos documentos internacionais.....	24
Quadro 3 – Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	36
Quadro 4 – Gênero na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, por componente curricular.....	89
Quadro 5 – Categorias de análise identificadas nos Planos Estaduais de Educação 2014-2024.....	98
Quadro 6 – Categorias de análise do Acre.....	102
Quadro 7 – Categorias de análise do Amapá.....	105
Quadro 8 – Categorias de análise do Amazonas.....	108
Quadro 9 – Categorias de análise do Pará.....	111
Quadro 10 – Categorias de análise de Rondônia.....	114
Quadro 11 – Categorias de análise de Roraima.....	116
Quadro 12 – Categorias de análise do Tocantins.....	119
Quadro 13 – Categorias de análise dos estados da Região Norte.....	120
Quadro 14 – Categorias de análise do Alagoas.....	124
Quadro 15 – Categorias de análise da Bahia.....	126
Quadro 16 – Categorias de análise do Ceará.....	130
Quadro 17 – Categorias de análise do Maranhão.....	134

Quadro 18 – Categorias de análise da Paraíba.....	138
Quadro 19 – Categorias de análise de Pernambuco.....	140
Quadro 20 – Categorias de análise do Piauí.....	142
Quadro 21 – Categorias de análise do Rio Grande do Norte.....	145
Quadro 22 – Categorias de análise do Sergipe.....	147
Quadro 23 – Categorias de análise dos estados da Região Nordeste.....	148
Quadro 24 – Categorias de análise de Goiás.....	153
Quadro 25 – Categorias de análise do Mato Grosso.....	156
Quadro 26 – Categorias de análise do Mato Grosso do Sul.....	159
Quadro 27 – Categorias de análise do Distrito Federal.....	163
Quadro 28 – Categorias de análise dos estados da Região Centro-Oeste.....	164
Quadro 29 – Categorias de análise do Espírito Santo.....	168
Quadro 30 – Categorias de análise de Minas Gerais.....	170
Quadro 31 – Categorias de análise de São Paulo.....	172
Quadro 32 – Categorias de análise dos estados da Região Sudeste.....	173
Quadro 33 – Categorias de análise do Paraná.....	178
Quadro 34 – Categorias de análise do Rio Grande do Sul.....	181
Quadro 35 – Categorias de análise de Santa Catarina.....	183
Quadro 36 – Categorias de análise nos estados da Região Sul.....	184

Quadro 37 – Categorias das metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero de acordo com a esfera de atuação.....	195
Quadro 38 - Categorias das metas ou estratégias para mulheres de acordo com a esfera de atuação.....	198
Quadro 39 – Categorias das metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+ de acordo com a esfera de atuação.....	200
Quadro 40 – Presença das categorias de análise gerais nos Planos Estaduais de Educação.....	204
Quadro 41 – Presença das categorias de análise intermediárias nos Planos Estaduais de Educação.....	206
Quadro 42 – Presença das categorias de análise específicas nos Planos Estaduais de Educação.....	208

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Celam	Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe
CF	Constituição Federal
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPM	Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DF	Distrito Federal
DST	Doença Sexualmente Transmissível
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Exposição de Motivos
ESP	Escola Sem Partido
IBGE	Índice Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e <i>Trans</i> (Transgêneros, transsexuais e travestis)

LGBTI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, <i>Trans</i> (Transgêneros, travestis e transsexuais), <i>Intersex</i> e outras denominações
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PEE	Plano Estadual de Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Distrital de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
PNPM	Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SeeD	Secretaria de Educação a Distância
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Sinan	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
SPM	Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres
STF	Supremo Tribunal Federal
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UE	União Européia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	27
1.1.1	Problema de Pesquisa.....	30
1.1.2	Objetivos.....	30
1.1.3	Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	30
1.1.4	Gênero: uma categoria pela qual é possível realizar uma análise histórica...37	
2	POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	42
2.1	A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	44
2.2	LEI DE DIRETRIZES E BASES.....	45
2.3	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	50
2.4	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001-2011.....	55
2.5	DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES.....	62
2.6	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024.....	63
2.6.1	Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito e respeito à diversidade.....	65
2.6.2	Promoção dos princípios dos direitos humanos.....	68
2.6.3	Ampliação da oferta de matrículas em creches.....	72
2.6.4	Prevenção, acompanhamento e monitoramento dos casos de gravidez precoce.....	76
2.6.5	Políticas de combate à violência doméstica e sexual.....	78
2.6.6	Políticas de acesso à educação para mulheres.....	80
2.6.7	Valorização financeira do magistério.....	80
2.6.8	Flexão de gênero.....	81
2.7	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	83
2.7.1	Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	85
2.7.2	Ensino Médio.....	92
3	PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO: A INCORPORAÇÃO DAS QUESTÕES DE GÊNERO.....	94
3.1	REGIÃO NORTE.....	99
3.1.1	Acre.....	100

3.1.2	Amapá.....	103
3.1.3	Amazonas.....	106
3.1.4	Pará.....	109
3.1.5	Rondônia.....	112
3.1.6	Roraima.....	115
3.1.7	Tocantins.....	117
3.2	REGIÃO NORDESTE.....	121
3.2.1	Alagoas.....	122
3.2.2	Bahia.....	125
3.2.3	Ceará.....	127
3.2.4	Maranhão.....	131
3.2.5	Paraíba.....	135
3.2.6	Pernambuco.....	139
3.2.7	Piauí.....	141
3.2.8	Rio Grande do Norte.....	143
3.2.9	Sergipe.....	146
3.3	REGIÃO CENTRO-OESTE.....	150
3.3.1	Goiás.....	151
3.3.2	Mato Grosso.....	154
3.3.3	Mato Grosso do Sul.....	157
3.3.4	Distrito Federal.....	160
3.4	REGIÃO SUDESTE.....	165
3.4.1	Espírito Santo.....	166
3.4.2	Minas Gerais.....	169
3.4.3	São Paulo.....	171
3.5	REGIÃO SUL.....	174
3.5.1	Paraná.....	175
3.5.2	Rio Grande do Sul.....	179
3.5.3	Santa Catarina.....	182
3.6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	185
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
	REFERÊNCIAS.....	212

APÊNDICE A - PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	220
APÊNDICE B - PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	225
APÊNDICE C - PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	226

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se trata a presença das questões de gênero nas políticas educacionais para a Educação Básica. A discussão sobre gênero na educação básica brasileira é recente e menos institucionalizada do que em outros campos, como por exemplo na área da saúde. O encontro entre gênero e educação ganhou força no âmbito das pesquisas educacionais somente em meados da década de 1990, quando a temática incluiu a reivindicação da superação de desigualdades entre homens e mulheres por meio de políticas públicas (UNBEHAUM; VIANNA, 2004).

O surgimento destas pesquisas pode ser parcialmente atribuído à promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, resultante da redemocratização do país, após quase duas décadas de Ditadura Militar. Essa CF, promulgada em uma Assembleia Nacional Constituinte, ficou conhecida como Constituição Cidadã, pois formalizou importantes princípios políticos e sociais pelos quais muitas lutas foram travadas, dentre eles a luta pela Educação.

A CF de 1988 prevê a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres, assim como a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros para orientar ações educativas para as diferentes redes de ensino (UNBEHAUM; VIANNA, 2004; VIANNA, 2012). É essa Constituição que passa a servir de base para a criação de políticas de igualdade, uma vez que constituem objetivos fundamentais da República, conforme seu artigo terceiro: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

As pesquisas que abordam a assimetria de gênero nas políticas públicas da educação, sejam na análise curricular, material didático, práticas pedagógicas, evasão ou sucesso escolar, ou nos documentos oficiais, permaneceram escassas e insuficientemente divulgadas ao público não acadêmico. Nas instituições de ensino básico e nos cursos de formação docentes, as questões de gênero que permeiam as relações sociais ganham pouca relevância (UNBEHAUM; VIANNA, 2004; VIANNA, 2012). Nos veículos de notícias digitais, nas diferentes plataformas de comunicação, nas mídias sociais e palanques políticos, as questões de gênero são debatidas veemente, mas com graves

equivocos teóricos, o que demonstra, entre outras coisas, a falta de entendimento de grande parte da população brasileira sobre o assunto.

Vianna (2012) apresentou os resultados e a análise de levantamentos da produção acadêmica sobre gênero e orientação sexual nas políticas públicas de educação brasileiras, após a constatação do avanço desta produção sobre o tema entre 1990 e 2006 na base de dados *Win-isis*. Uma das investigações foi finalizada no ano de 2009, enquanto a outra ainda estava em andamento no ano de 2012, data de publicação do artigo. A autora constatou que a produção sobre esta temática ainda é tímida, sendo que os trabalhos começaram a se materializar somente no ano de 1995, com acréscimo gradual até 2009. Segundo a autora, entre os anos 1995 e 1997, foram escritos dois artigos e uma dissertação de mestrado; e entre 1998 e 2000, dois artigos e duas dissertações. No ano de 2002 começaram a aparecer as primeiras teses de doutorado sobre o tema. De 2001 a 2003, a autora evidenciou um aumento na produção acadêmica, com 14 documentos publicados (4 artigos, 7 dissertações e 3 teses). Entre 2004 e 2006, registrou 16 documentos (8 artigos, 7 dissertações e uma tese) e, entre 2007 e 2010, 36 documentos (2 artigos, 27 dissertações e 7 teses).

A inclusão das discussões sobre gênero na educação básica é considerada uma forma de possibilitar que homens e mulheres convivam de maneira mais igualitária e como uma estratégia de prevenção à discriminação e violência contra mulheres e contra a população LGBTI+¹. A incorporação das questões de gênero na educação básica também tem como finalidade tornar o espaço escolar um ambiente cooperativo e inclusivo, que se disponha a valorizar as diferenças existentes entre seus/suas estudantes, funcionários/as e professores/as, sem ignorar as desigualdades que precisam ser superadas. Um espaço onde a aquisição de conhecimentos científicos socialmente construídos possibilita mudanças sociais positivas para grupos historicamente oprimidos e para a construção de uma sociedade mais democrática.

O artigo 10, da parte terceira, do Decreto nº 4.377, de 2002, que promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra a Mulher de 1979, apresenta as medidas apropriadas a serem adotadas a fim de assegurar igualdade de direitos entre homens e mulheres na esfera educacional e consequentemente na sociedade.

¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, *Trans* (Transgêneros, travestis e transsexuais), *Intersex* e outras denominações.

Dentre as medidas apresentadas pelo Decreto para eliminar a discriminação contra as mulheres na esfera da educação estão: mesmas condições de orientação para a carreira e capacitação profissional; acesso aos mesmos currículos, exames, profissionais e espaços físicos; mesmas oportunidades de bolsas, de acesso aos programas de educação supletiva e de participação nos esportes; redução de taxa de abandono feminino; acesso a material informativo que auxilie no planejamento familiar; e a:

[...] eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar esse objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptações dos métodos de ensino (BRASIL, 2002, p. 4).

Essa Declaração é baseada em provisões da Carta das Nações Unidas de 1945, que afirma que homens e mulheres possuem os mesmos direitos, e, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que afirma que homens e mulheres possuem igualdade de direitos e liberdades, sem distinção de qualquer natureza (ONU, 1979). A DUDH configurou um marco histórico, pois pela primeira vez foi estabelecida proteção aos direitos humanos internacionalmente, ou seja, proteção legal aos direitos compreendidos como inerentes aos seres humanos, independentemente de qualquer condição. Em 1993, a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, adotou consensualmente, em plenária a Declaração e Programa de Ação de Viena. Na sua abertura, a Declaração se considera “profundamente preocupada com as diversas formas de discriminação e de violência às quais as mulheres continuam expostas em todo mundo” (ONU, 1993, p. 1).

No cenário nacional, 2003 foi um ano de significativos avanços nas políticas públicas voltadas para a superação de desigualdades e promoção de direitos das mulheres e da população LGBTI+, consequência da criação de três secretarias: a Secretaria de Políticas Para as Mulheres (PNPM), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Essas secretarias, assim como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão² (SECADI), fundada em 2004 e dissolvida em 2019 pelo governo do presidente Jair Bolsonaro (PSL), desempenharam um papel estratégico na criação de políticas voltadas

² Inicialmente nomeada de SECAD, sendo que o termo “inclusão” foi adicionado à sigla-nome original.

para a promoção dos direitos humanos e de justiça social, abrangendo políticas de inclusão das questões de gênero na educação brasileira.

A Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, extinta pelo governo do Presidente Jair Bolsonaro (PSL), que hoje conta com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MDH), lançou o Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB³ e de promoção da cidadania homossexual (2003), um dos documentos mais significativos na luta por direitos e combate à violência e à discriminação com base em orientação sexual, e um marco histórico na luta pelo respeito às diferenças (BRASIL, 2003).

Para atingir os seus objetivos o programa constituiu-se de diferentes ações e princípios. O programa de ações foi dividido em onze eixos, cada um deles com estratégias específicas: articulação da política de promoção dos direitos de homossexuais; legislação e justiça; cooperação internacional; direito à segurança: combate à violência e à impunidade; direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual; direito à saúde: consolidando um atendimento e tratamentos igualitários; direito ao trabalho: garantindo uma política de acesso e de promoção de não-discriminação por orientação sexual; direito à cultura: construindo uma política de cultura de paz e valores de promoção da diversidade humana; política para a juventude; política para as mulheres; política contra o racismo e a homofobia⁴ (BRASIL, 2003).

O eixo número cinco, referente ao direito à educação, apresenta estratégias como: elaboração de diretrizes que orientem os diferentes sistemas de ensino na implementação de ações de combate à discriminação baseada em orientação sexual, a fomentação de formação inicial e continuada para professores e professoras na área da sexualidade, avaliação de livros didáticos com o objetivo de eliminar qualquer aspecto discriminatório baseado em orientação sexual, estimulação da produção de materiais educativos sobre orientação sexual e superação da homofobia, divulgação de informações científicas sobre sexualidade, entre outros. O eixo número nove, que discute política para a juventude, também apresenta uma estratégia na área educacional: apoiar a implementação de projetos de prevenção da discriminação baseada em orientação sexual nas escolas, em

³ Gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais. Sigla adotada pelo Programa Brasil sem Homofobia.

⁴ Termo utilizado para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas com orientações sexuais diferentes da heterossexual

parceria com a sociedade civil e com agências internacionais. Os dois últimos eixos do programa, referentes à política para as mulheres e política contra o racismo e a homofobia, não apresentam estratégias na área da educação especificamente, porém, apresentam estratégias que buscam combater a discriminação baseada em orientação sexual em sua interseccionalidade com as questões de gênero (BRASIL, 2003).

A importância de incluir as discussões sobre gênero nas políticas públicas educacionais visando a superação de desigualdades foi reforçada mais uma vez pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), quando esta, apoiada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), lançou o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, em 2009. O documento é fruto do compromisso do governo federal da época com o reconhecimento das desigualdades e com a promoção de direitos para esta específica comunidade, e, tem como objetivo geral orientar a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a população LGBTI+.

O seu objetivo específico 3.2.3 é “combater o estigma e a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero” (p. 10) e, uma de suas diretrizes é “a inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero” (p.15). O plano também se fundamenta na ideia de que a população precisa receber uma educação (formal ou não) e informações voltadas para o respeito e para a defesa da diversidade de orientação afetiva-sexual e identidade de gênero⁵ (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres (PNPM) 2013-2015, apresentou a educação como um dos eixos indispensáveis para a idealização de uma sociedade democrática. O Plano é de autoria da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SPM), que fomentou a realização da primeira Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (1ª CNPM), e a elaboração do primeiro PNPM. Atualmente a SPM está vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MDH). O

⁵ Identidade de gênero é a expressão utilizada para caracterizar a percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres em determinada sociedade. Ela pode incluir o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos e outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, gostos, modo de falar e maneirismos. É uma experiência subjetiva e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído a ela no nascimento. É, portanto, a percepção que a pessoa tem de si como se identificando e determinado gênero (BRASIL, 2009).

segundo PNPM foi elaborado a partir das resoluções da 2ª CNPM em 2007. A 3ª CNPM ocorreu em dezembro de 2011, contou com 200 mil participantes em todo o país e 2.125 delegadas na etapa nacional, e resultou no PNPM 2013-2015 (BRASIL, 2013a).

O PNPM 2013-2015 está organizado em dez capítulos. Cada capítulo conta com objetivos gerais e específicos, metas (algumas quantificadas e outras não), linhas de ações e ações. O Plano trabalha com a ideia da transversalidade como ferramenta para a transformação de espaços cristalizados de opressão e invisibilidade feminina, portanto, nem todas as ações são implementadas pela SPM, mas sim por outros órgãos governamentais, incluindo o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2013a).

O segundo capítulo do PNPM 2013-2015 traz ações para a estruturação de uma educação para igualdade e cidadania, promovendo “[...] acesso e permanência de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade, com ênfase em grupos com baixa escolaridade” (BRASIL, 2013a, p. 11). O Plano aponta a educação como um meio fundamental para a desconstrução das desigualdades de gênero, uma vez que ela é necessária para o exercício da cidadania, reivindicação e prática de direitos, construção da autonomia individual e coletiva, desenvolvimento econômico e para mudança social.

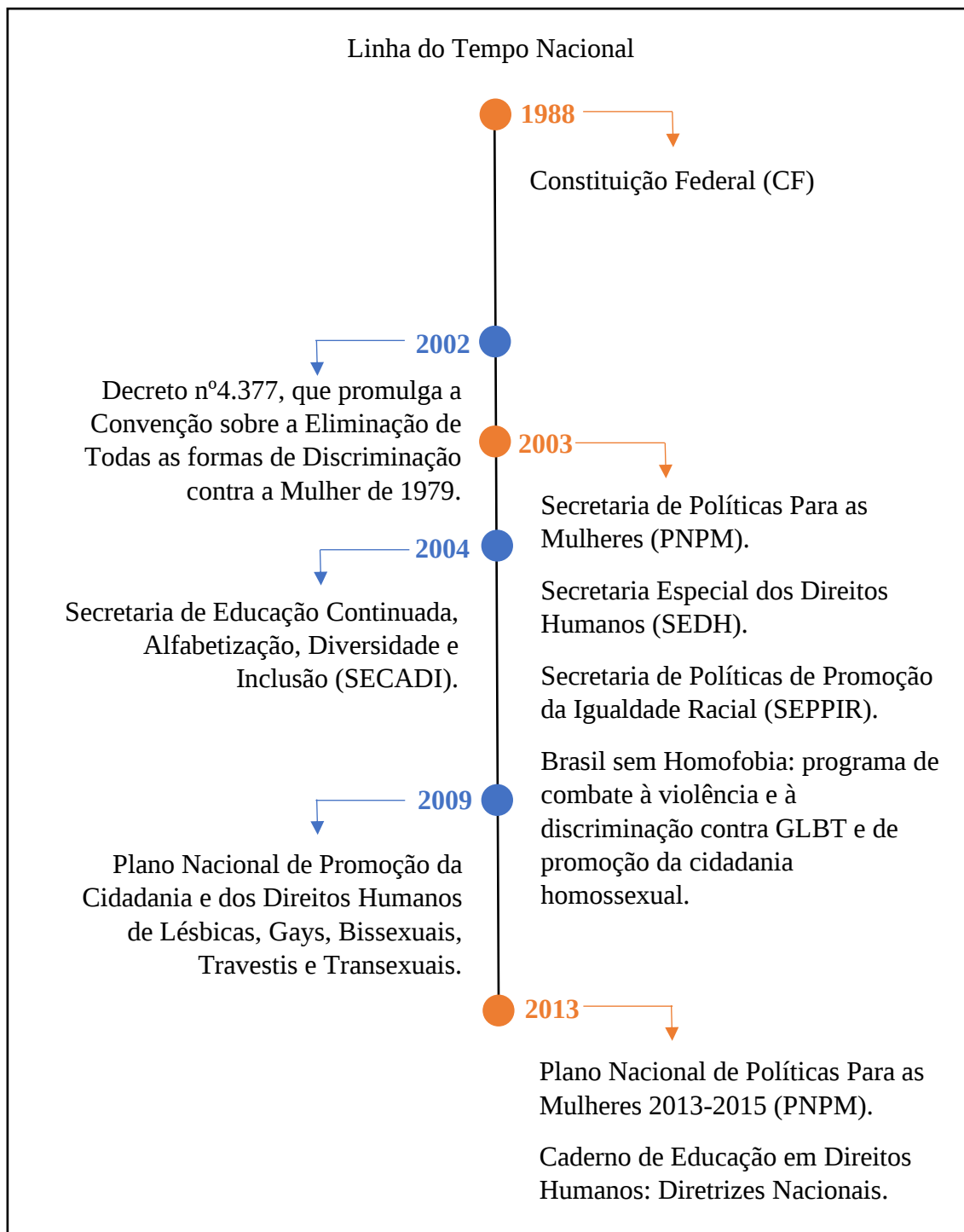
A escola brasileira, apesar de atender mais meninas do que meninos atualmente, é apresentada como um espaço de reprodução de desigualdades sociais, por meio dos seus currículos, materiais e práticas pedagógicas que refletem lógicas sexistas e patriarcais, e que com frequência ocultam as mulheres dos diferentes campos científicos. A escola então, tem a capacidade de criar e de reproduzir desigualdades de gênero (BRASIL, 2013a). Da mesma forma, ela tem a capacidade de educar crianças e jovens para relações de gênero mais equitativas e menos estereotipadas.

Um dos objetivos gerais do PNPM 2013-2015 é consolidar uma política educacional que contemple a perspectiva de gênero e orientação sexual, e contribuir para a redução das desigualdades e enfrentar diferentes formas de preconceito e discriminação. Dentre os objetivos específicos é importante destacar três deles:

- I. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica;
- II. Promover a formação continuada de gestores/as e servidores/as públicos/as de gestão direta, sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação, como também a formação de estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da

igualdade de gênero e valorização das diversidades; [...] VI. Contribuir para a redução da violência de gênero no ambiente escolar e universitário, com ênfase no enfrentamento do abuso e exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes (BRASIL, 2013a, p. 24).

Quadro 1 – Marcos históricos nacionais.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise documental.

Também em 2013, a Secretaria Especial de Direito Humanos da Presidência da República, em parceria com o MEC e com a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), lançou o Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais, com o objetivo de orientar profissionais da educação na construção de uma prática educacional inclusiva e em concordância com os direitos humanos em todos os níveis de ensino. São seis os princípios que sustentam a Educação em Direitos Humanos: dignidade humana; democracia na educação e no ensino; valorização das diversidades; transformação social; interdisciplinaridade; e sustentabilidade (BRASIL, 2013b). Uma das suas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, na perspectiva da educação para os direitos humanos, é a valorização e a promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero e orientação sexual.

No cenário internacional, o Compromisso de Dakar (2000), do qual o Brasil é signatário, também contempla as questões de gênero em seus objetivos. Esse compromisso é resultante do Fórum Mundial sobre Educação no Senegal, e documenta os compromissos coletivos para assegurar a universalização da educação básica cidadã, reafirmando a visão estabelecida uma década mais cedo na Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁶, de Jomtien. No texto “O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos”, adotado pelo fórum mundial de educação, é apontado como inaceitável que a discriminação de gênero continue permeando os sistemas educacionais. O Compromisso tem como seu quinto objetivo:

Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade (UNESCO, 2000, p.9).

Para atingir este objetivo, e mais outros cinco, os governos, organizações, agências, grupos e associações que estiveram representadas no Fórum Mundial sobre Educação, se comprometeram a tomar uma série de medidas, entre elas, implementar estratégias integradas, que reconheçam a necessidade de modificar valores, práticas e atitudes, para promover a equidade de gênero na educação (UNESCO, 2000) (Quadro 2).

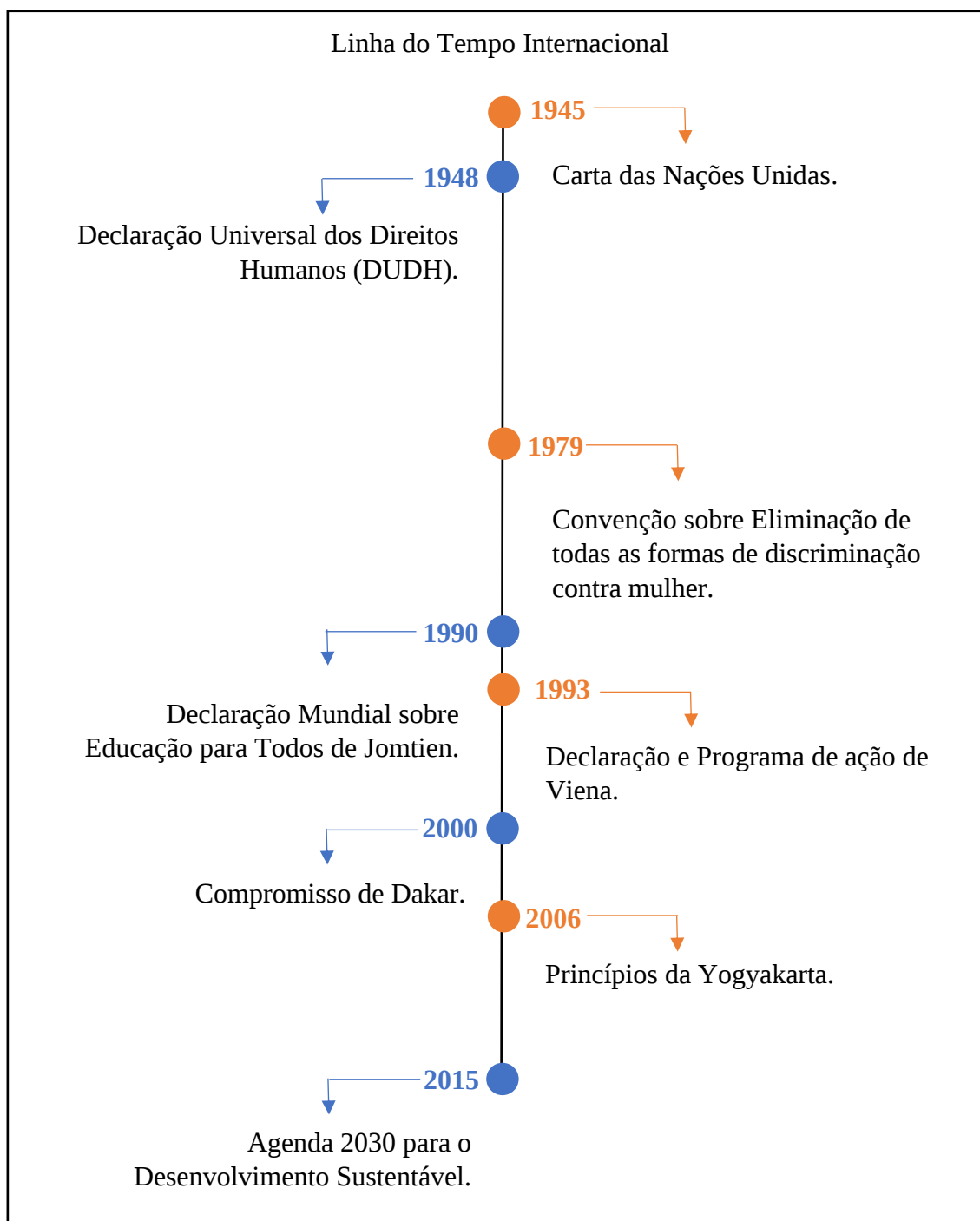
⁶ Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da população mundial. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, entre os dias cinco e nove de março de 1990. Conta com dez artigos, cada um representando um objetivo.

Em novembro de 2006, em Yogyakarta, Indonésia, foi realizada a conferência organizada por uma coalizão de organismos internacionais coordenada pela Comissão Internacional de Juristas e o Serviço Internacional de Direitos Humanos. A reunião contou com especialistas de 29 países e teve como objetivo desenvolver um conjunto de princípios jurídicos internacionais sobre a aplicação da legislação internacional às violações de direitos humanos baseadas na orientação sexual e identidade de gênero. Essa conferência aprovou uma carta de princípios, os Princípios da Yogyakarta, do qual o Brasil é signatário. O décimo sexto princípio da Yogyakarta é o Direito à Educação (YOGYAKARTA, 2006).

Em setembro de 2015, o Brasil, junto com outras nações, assumiu o compromisso de implementar a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015). Representantes dos 193 Estados-membro da ONU se reuniram na cidade de Nova York, adotaram a Agenda e pactuaram a tomar medidas transformadoras para promover o desenvolvimento sustentável de forma igualitária, assim como a paz e a liberdade universal nos próximos quinze anos. No documento são apresentados dezessete objetivos de desenvolvimento sustentável acompanhados de 169 metas. O objetivo quinto é “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (p. 18) e a meta 5.c de tal objetivo é “Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis” (p. 25).

Os documentos supracitados, ao discutirem e incentivam a presença das questões de gênero na educação formal, apresentam objetivos similares. Partem do princípio, de que as instituições de ensino não são apenas espaços que se preocupam com a aquisição de conteúdos voltados para o letramento e para a alfabetização matemática, são também espaços historicamente construídos, de desenvolvimento e de formação de valores e de personalidade e, portanto, de desenvolvimento e de formação social, formação para a vida e para a convivência em sociedade. Compreendem que a escola, enquanto um poderoso agente socializador e educador, pode seguir dois caminhos: o de manutenção de normas e estereótipos de gênero que ao longo dos anos serviu como importante sustentador do *status quo* ou de superação de desigualdades por meio do conhecimento e do diálogo crítico.

Quadro 2 – Marcos históricos dos documentos internacionais



Fonte: elaborado pela autora com base na análise documental.

São as possibilidades que a educação escolar apresenta de mudança que me fazem querer escrever sobre elas. O interesse nesta temática está relacionado à minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Sou graduada em Psicologia desde 2013, e foi durante a minha graduação que tive os primeiros contatos com as teorias de gênero, os estudos sobre sexualidade e com o movimento feminista. Apesar disso, durante os meus cinco

anos como acadêmica de psicologia os temas não se configuraram como possibilidades de objetos de pesquisa. Foi então, no âmbito pessoal, que o conhecimento do qual me aproximei na universidade tivera maior impacto. Passei a realizar reflexões frequentes sobre desigualdades de diversas ordens, com ênfase nas de gênero, e sobre o meu papel frente a elas. Junto com duas amigas, formei o que chamamos na época de “Grupo de Estudos de Gênero”, para dialogar sobre o tema fora da sala de aula. Em 2016, a notícia de um estupro coletivo de uma jovem garota, moradora de uma comunidade no Rio de Janeiro, levou a fundação de uma Coletiva de Mulheres, como forma de estruturar protestos e ações na região de Santa Catarina onde morávamos.

Outra experiência que influenciou na escolha do tema dessa pesquisa, foi trabalhar em um Colégio de Aplicação, que atende estudantes da educação infantil ao ensino médio. Passei a compreender melhor a organização da educação básica brasileira e a importância das políticas públicas para as redes de ensino. Enquanto funcionária da escola, presenciei a perpetuação de estereótipos de gênero e a manutenção de lógicas sexistas nos comportamentos dos/as professores/as e funcionários/as, assim como dos/as próprio/as estudantes. Mesmo que existisse uma demanda estudantil para dialogar sobre gênero e sexualidade, a escola, continuamente, por receio ou por falta de preparo, ignorou as súplicas. Pelo menos até que algum evento particular causasse certo desconforto em pessoas da comunidade escolar (mães, pais, responsáveis, funcionários/as) e demandasse uma resposta institucional, como casais homoafetivos beijando-se nos corredores e meninas vestindo os seus corpos de forma considerada inapropriada pelo colégio. Ou, que causasse compreensiva revolta, como a ocorrência de relacionamentos abusivos. As respostas para situações como essas, muitas vezes apresentavam-se carregadas de preconceitos, permeadas por uma lógica patriarcal, heteronormativa⁷ e punitiva.

No meu crescente contato com as professoras da Educação Básica, observei que em uma profissão historicamente e hegemonicamente feminina, não se fala sobre gênero e empoderamento. A emancipação das mulheres e o fortalecimento das profissionais da educação não é prioridade no campo da formação docente, seja na pedagogia, nas licenciaturas, ou nas instituições que as empregam.

⁷ Heteronormatividade é a expressão utilizada para descrever ou identificar uma suposta norma social ao comportamento padronizado heterossexual (BRASIL, 2009).

Ainda pude acompanhar, nos últimos anos, como curiosa e envolvida expectadora as discussões e aprovações do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, que abrangeram polêmicas sobre a presença ou não das questões de gênero nas políticas educacionais. Assisti com pesar a ascendência do Escola Sem Partido ⁸ e da falsa ideia de “ideologia de gênero”⁹. Ambas movimentações surgiram acompanhadas de clara desonestidade intelectual, apresentando argumentos sem qualquer fundamentação científica, que foram compartilhados e replicados como verdades absolutas no maior número possível de dispositivos eletrônicos. O resultado foi a revogação das discussões sobre gênero, sexualidade e orientação sexual em inúmeras instancias educacionais e a demonização de pessoas, incluindo professores e professoras, que ousaram reconhecer a existência de desigualdades baseadas em gênero e defender importância da educação escolar no processo de superação dessas desigualdades por meio do acesso ao conhecimento e do questionamento de normas sociais estigmatizadoras.

No período entre 2016 e 2017, realizei a especialização em Sociologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Após a minha graduação esta foi a oportunidade de retornar ao mundo acadêmico com novos interesses. As aulas, leituras e discussões proporcionadas por esta especialização contribuíram para minhas reflexões sobre educação, Estado, gênero, democracia, ideologia, sexualidade, justiça social, direitos humanos, participação política, cidadania, movimentos sociais e políticas públicas, assim como expandiram meu repertório teórico e me motivaram a pesquisar sobre gênero e educação.

Ingressei no mestrado em educação, também na Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR no ano de 2018. E, hodiernamente, apresento a minha dissertação, que está estruturada da seguinte maneira: o primeiro capítulo apresenta o processo de construção da pesquisa, que inclui a delimitação do problema de pesquisa, o objetivo

⁸ Organização que atualmente se apresenta como “movimento”, criada em 2004 em formato de site da *internet*, pelo advogado Miguel Nagib, procurador do estado de São Paulo, com o objetivo de dar visibilidade e combater uma suposta “contaminação” e/ou “doutrinação” política-ideológica na educação brasileira (básica e superior). Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 06/11/2019.

⁹ Termo que tem sua origem no seio da Igreja Católica na década de 1990, atualmente utilizado por grupos conservadores e seus/suas simpatizantes para identificar “um corpo fechado de ideias” em defesa do pressuposto de que as diferenças entre homens e mulheres não são resultantes de uma natureza fixa, mas sim socialmente construídas. Essa definição é atribuída ao advogado argentino Jorge Scala, que aponta a “ideologia de gênero” como uma ferramenta política-discursiva de dominação que busca estabelecer um modelo totalitário com a finalidade de “impor uma nova antropologia” destruindo a sociedade como hoje está estabelecida (CAMPANA, MISKOLCI, 2017).

geral, os objetivos específicos, a metodologia adotada e os referenciais teóricos norteadores da construção do objeto de pesquisa, discute gênero como um conceito polissêmico, fluído e aberto e como uma categoria pela qual é possível fazer uma análise social, identificando a abordagem teórica adotada nessa pesquisa; o segundo capítulo faz um breve resumo sobre a organização da Educação Nacional, a organização da Educação Básica brasileira e apresenta as principais políticas públicas da Educação Básica do país e suas intersecções com as questões de gênero; o terceiro capítulo apresenta a análise dos Planos Estaduais de Educação, que estão divididos por região e subsequentemente por estados e a discussão dos resultados; o quarto capítulo tem como foco as considerações finais, que retomam os objetivos desta pesquisa, apresentam os principais achados da mesma e indicam perspectivas para pesquisas e estudos sobre a relevância da inserção das discussões sobre gênero na educação básica brasileira.

1.1. CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o processo de construção do objeto de pesquisa desta investigação, os objetivos delimitados e os procedimentos metodológicos empreendidos. Em 2017, já com interesse em desenvolver um projeto que juntasse gênero e educação, busquei informações a este respeito, com ênfase nos tipos de políticas educacionais construídas com o objetivo de superar as desigualdades de gênero. Foi neste período que tomei conhecimento de Cadernos como “Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais”, “Educação em Direitos Humanos” e “Escola sem Homofobia”.

No ano de 2018, já como mestranda, realizei um levantamento do conhecimento produzido sobre o tema nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2006 e 2018, utilizando a ferramenta de busca avançada com os descritores “gênero” e “educação básica” em dois campos distintos de busca. A pesquisa apresentou 374 resultados, e após a exclusão de artigos em espanhol ou francês, artigos repetidos, teses, resenhas de livro, coletâneas e entrevistas, permaneceram 280 artigos para análise. Dentre os 280 artigos cujos resumos foram analisados, apenas 32 tratavam de alguma forma sobre gênero na educação (Apêndice A).

O recorte histórico foi escolhido em decorrência da assinatura dos Princípios da Yogyakarta (2006), que dispõe os princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e a identidade de gênero. Na introdução dos Princípios da Yogyakarta, alerta-se que muitos Estados e sociedades impõem normas de gênero e orientação sexual por meio de costumes, tradições, legislações e coerção, exercendo controle sobre o modo como cada pessoa experiencia sua sexualidade e/ou identidade, e que a desigualdade entre homens e mulheres permanece sendo a força sustentadora da violência de gênero. Aponta-se que, apesar de avanços em direção à igualdade entre homens e mulheres, a resposta internacional às violações de direitos humanos baseadas em orientação sexual e identidade de gênero foi insuficiente, por isso, foi desenvolvido um conjunto de princípios jurídicos internacionais dentro da temática, com o objetivo de esclarecer e tornar coesas às obrigações dos Estados na área de direitos humanos (YOGYAKARTA, 2006).

O Brasil é um dos países signatários dos Princípios da Yogyakarta, cujo preâmbulo coloca que os Estados e sociedades precisam encontrar estratégias para eliminar preconceitos baseados na ideia de superioridades de um determinado gênero e inferioridade do outro ou baseados em papéis estereotipados de homens e mulheres, notando que o respeito pelos direitos sexuais, orientação sexual e identidade de gênero é parte essencial da igualdade de gênero (YOGYAKARTA, 2006). É válido mencionar, que quando o Brasil assina um pacto internacional, este pacto passa a compor a legislação infraconstitucional, ou seja, não está incluída na norma constitucional, porém faz parte do ordenamento interno.

O décimo sexto princípio da Yogyakarta é o Direito à Educação. De acordo com este direito, os Estados deverão, entre outras coisas: tomar medidas legislativas para assegurar o acesso igual à educação e tratamento igual a todos e todas; assegurar que leis e políticas ofereçam proteção aos e às estudantes ou profissionais da educação de diferentes orientações afetivas-sexuais e identidades de gênero; e garantir que os métodos, currículos e recursos “[...] sirvam para melhorar a compreensão e o respeito pelas diversas orientações sexuais e identidades de gênero (...)” (YOGYAKARTA, 2006, p. 24).

Dentre os 32 artigos que, de alguma forma tratavam sobre gênero na educação, encontrados em um levantamento do conhecimento produzido sobre o tema, nos periódicos da CAPES, somente dois artigos estavam em concordância com o tema deste

projeto de pesquisa (Apêndice A). O primeiro artigo “Políticas Públicas, a atuação docente e o desenvolvimento de habilidades: gêneros e sexualidades na educação básica”, discute gênero e sexualidade no ambiente escolar a partir da experiência de um professor de Sociologia e Ensino Religioso, que foi embasada pela política institucionalizada vinculada pelo guia “Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais”, produzido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), e pelos cadernos “Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas”, produzidos pelo MEC (PESSOA, 2012).

O segundo artigo, “Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil”, examina a inclusão da temática de gênero na Educação Infantil e Ensino Fundamental entre 1998 e 2002, enfatizando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (UNBEHAUM; VIANNA, 2006).

Uma outra busca do conhecimento produzido sobre o tema, também realizada nos periódicos da CAPES entre 2006 e 2018, utilizando a ferramenta de busca avançada com os descritores “identidade de gênero” e “educação básica”, em dois campos distintos de busca, apresentou 12 resultados. Entre os 12 resultados, foram destacados quatro artigos que de alguma forma tratavam sobre gênero na educação, sendo que todos os quatro artigos já haviam sido levantados na busca anterior (Apêndice B). Nenhum destes arquivos artigos estavam em concordância com o tema deste projeto de pesquisa.

A terceira busca realizada nos periódicos da CAPES entre 2006 e 2018, utilizando a ferramenta de busca avançada com os descritores “identidade de gênero” e “políticas públicas”, em dois campos distintos de busca, apresentou 40 resultados. Apenas cinco artigos tratavam de alguma forma sobre gênero e educação. Destes cinco artigos, dois já haviam sido levantados nas buscas anteriores, e um deles, “A origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero”, estava de acordo com o tema (Apêndice C). Este artigo, após realizar uma construção histórica sobre os Planos Nacionais de Educação brasileiros, analisou de que forma as questões de gênero estão dispostas nestes documentos (RAMALHO, VIEIRA, VIEIRA, 2017).

Esse levantamento, corroborou com o estudo de Vianna (2012), ao evidenciar a escassa produção científica sobre a inserção das questões de gênero na educação,

especificamente nas políticas educacionais, e então, auxiliou na delimitação do objeto de pesquisa desta dissertação. Entretanto, faz-se necessário destacar que essa pesquisa é apenas um mapeamento parcial de produções científicas que abordam a temática de gênero na educação básica, ela não representa todas as publicações sobre o assunto, uma vez que foram utilizados somente quatro descritores intercalados (“gênero” “identidade de gênero”, “educação básica” e “políticas públicas”) como estratégia de busca.

1.1.1. Problema de Pesquisa

Como as questões de gênero estão incorporadas às Políticas Públicas da Educação Básica, com ênfase nos Planos Estaduais de Educação 2014-2024.

1.1.2. Objetivos

Objetivo Geral

Analisar como as questões de gênero estão incorporadas às Políticas Públicas da Educação Básica, com ênfase nos Planos Estaduais de Educação 2014-2024.

Objetivos Específicos

- a) Compreender as políticas públicas que regulamentam e norteiam a educação básica, na sua intersecção com as questões de gênero.
- b) Apresentar como as questões de gênero vêm sendo mencionadas nos Planos Estaduais de Educação no que se refere à educação básica, a partir do Plano Nacional de Educação 2014-2024.
- c) Indicar perspectivas para pesquisas e estudos sobre a relevância da inserção das discussões sobre gênero na educação básica.

1.1.3 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Optou-se, neste estudo, pela abordagem qualitativa, mediante análise documental da legislação nacional da educação básica, e, mais especificamente, dos Planos Estaduais de Educação elaborados em cumprimento a Lei 13.005/2014, referente ao Plano Nacional de Educação. Para o tratamento dos dados foi utilizado o referencial teórico analítico de Laurence Bardin (2016), optando-se pela análise temática.

De acordo com Minayo (2012), o principal verbo da abordagem qualitativa é “compreender”. A pesquisa qualitativa, nas ciências sociais, preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, portanto não pode ser submetido à uma técnica quantitativa. Ela ocupa-se dos fenômenos humanos, trabalha com aspirações, motivações, crenças, valores e com os significados das ações e relações humanas.

O documento, segundo Cellard (2010), possibilita realizar alguns tipos de reconstruções, e por isso é um instrumento precioso para pesquisadores e pesquisadoras das ciências sociais. Ele representa quase a totalidade dos vestígios das atividades humanas em determinadas épocas e, continua sendo um grande testemunho de atividades específicas que ocorreram em um passado não muito distante. Ele permite ainda, acrescentar a perspectiva do tempo à compreensão do social. É possível traçar uma linha do tempo longitudinal que proporcione uma observação do processo de transformação de indivíduos, comunidades, conhecimento, conceitos, pensamentos, comportamentos, práticas etc. (TREMBLAY, 1984 *apud* CELLARD, 2010).

Em seus procedimentos, esta pesquisa é bibliográfica. A sua metodologia foi construída conforme a análise documental e de conteúdo sugerida por Bardin. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que busca identificar os principais conceitos ou temas abordados em um determinado texto (OLIVEIRA *et al*, 2003). A análise é organizada em torno de três pontos cronológicos:

- 1) a pré análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré análise é categorizada como o período de organização preliminar, onde as ideias iniciais são sistematizadas e um plano de análise, de caráter flexível, é ordenado. Geralmente, este primeiro ponto da pesquisa possui algumas importantes tarefas, que não necessariamente precisam seguir uma ordem cronológica, mas que se mantêm estreitamente conectadas umas com as outras. São elas:

- a) a leitura flutuante;
- b) a escolha dos documentos a serem analisados (delimitação do *corpus* documental);
- c) a formulação das hipóteses e dos objetivos;
- d) a elaboração de indicadores que servirão para fundamentar a interpretação final;

e) a preparação do material.

Uma vez determinado o problema pesquisa – “de que forma as questões de gênero estão incorporadas nas políticas públicas da educação básica” – é estabelecida uma “leitura flutuante” dos documentos, e realizada a escolha do *corpus*, ou seja, do conjunto de documentos que podem fornecer informações relevantes sobre o problema levantado e, que serão analisados.

A constituição do universo de documentos que será analisado, está implicada em fazer escolhas, muitas vezes em selecionar um texto em detrimento de outro. Para que as escolhas sigam uma ordem lógica, busca-se respeitar as seguintes regras:

- a) de exaustividade: essa regra estabelece que uma vez definido o *corpus*, nenhum elemento pode ser deixado de fora sem justificativa;
- b) de representatividade: refere-se à necessidade de uma amostra representativa do universo inicial, assim os resultados obtidos a partir da amostra poderão ser generalizados ao todo;
- c) de homogeneidade: diz respeito a necessidade de obedecer a critérios precisos de escolha dos documentos para que eles sejam homogêneos;
- d) de pertinência: refere-se à adequação dos documentos que compõem o *corpus* enquanto fontes de informação que correspondem ao objetivo da pesquisa.

O *corpus* desta pesquisa é formado pelos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998 e 2000), Plano Nacional de Educação (2001-2011), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2010), Plano Nacional de Educação (2014-2024), Planos Estaduais de Educação (2014-2024) e Base Nacional Comum Curricular (2018).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, são documentos que tratam exclusivamente da Educação Básica. Já a Lei de Diretrizes e Bases, os Planos Nacionais de Educação e os Planos Estaduais de Educação incluem todos os níveis educacionais. Os últimos documentos, que incluem outros níveis educacionais, foram lidos e analisados na íntegra.

A pré análise ainda conta com a formulação das hipóteses e objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores e a preparação do material. Uma

hipótese pode ser considerada uma afirmação temporária que o/a pesquisador/a se propõe a verificar, já os objetivos são as finalidades gerais da análise. Não se faz obrigatório ter um *corpus* de hipóteses para guiar uma análise, ela pode efetuar-se sem quaisquer ideias pré-concebidas (BARDIN, 2016). Enquanto esta pesquisa não possui uma hipótese ou um *corpus* de hipóteses, portanto não se fez necessário a referência de índices e a elaboração de indicadores, o seu objetivo principal é “analisar de que forma as questões de gênero estão incorporadas nas Políticas Públicas de Educação Básica”.

Após a última parte da pré análise, que é a preparação formal do material, inicia-se a exploração do mesmo e em seguida o tratamento dos resultados obtidos, as inferências e a interpretação. A exploração do material, que é a segunda fase da análise de conteúdo, consiste em operações de codificação e decomposição dos dados a partir das decisões previamente tomadas. A organização da codificação inclui três procedimentos:

- a) os recortes de textos em unidades de registro (escolha das unidades);
- b) a definição de regras de contagem (enumeração);
- c) a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas (escolha das categorias).

É necessário então, definir primeiramente a unidade de registro que será utilizada pelo/a pesquisador/a. Entre as unidades de registro mais utilizadas estão: a “palavra”, o “tema”, o “objeto ou referente”, o “personagem”, o “acontecimento” e o “documento”. A unidade de registro selecionada para esta pesquisa foi a de tema – “questões de gênero”.

Um tema é uma unidade de significação, não é de ordem linguística, mas sim semântica e pode ser constituído de uma afirmação ou de uma alusão (D’UNRUG *apud* BARDIN, 2016, p. 135). De acordo com Bardin (2016), fazer uma análise temática “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p.135). A pesquisadora francesa, ainda aponta que em produções textuais, normalmente, o tema é empregado e estudado como uma unidade de registro que carrega motivações, opiniões, ideologias, crenças, atitudes, valores etc.

Uma importante característica da Análise de Conteúdo, é a sua atenção àquilo que está explícito assim como àquilo que está implícito. Conforme colocado acima, o tema pode ser uma afirmação, como pode ser uma alusão ou referência, mas também pode estar

ausente por completo dos documentos analisados. (BARDIN, 2016; LEITE, 2017). Na presente pesquisa, as regras de enumeração adotadas serão: presença e frequência. Será, portanto, levada em consideração a presença da manifestação e a ausência do tema, partindo do princípio que ambas situações estão veiculadas a um sentido, e que ambas são variáveis importantes, e a frequência que as categorias forem mencionadas no texto em análise.

A possibilidade de investigação e de compreensão de um determinado assunto, para além dos aspectos mensuráveis, é uma vantagem da Análise de Conteúdo qualitativa, mas também pode ser motivo de dificuldades, pois caberá ao/a pesquisador/a tomar decisões referentes aos limites dos recortes de textos que representam o tema. Cabe ao/a pesquisador/a, além de descrever, significar aquilo que o texto expressa. A maneira como cada pessoa compreende uma mensagem é única. É bem sabido que o sentido de um texto pode mudar de acordo com o/a leitor/a, assim como pode ser diferente daquele pretendido pelo/a autor/a. A linguagem não é completamente transparente, carece de interpretação (BARDIN, 2016; LEITE, 2017). Minayo (2012) aponta que “a interpretação nunca será a última palavra sobre o objeto estudado, pois o sentido de uma mensagem ou de uma realidade está sempre aberta em várias direções” (p. 625).

A divisão dos componentes de um texto em categorias, ou seja, classificar as unidades de registro, que são separadas e agrupadas de acordo com as suas características comuns, é uma etapa obrigatória na análise de conteúdo. Este processo tem como seu objetivo primeiro fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. É a passagem de dados brutos para dados organizados (BARDIN, 2016). Nesta pesquisa, a categorização é feita com base em e aplicada principalmente aos Planos Estaduais de Educação. Enquanto os outros documentos analisados seguem os procedimentos metodológicos da análise temática e respeitam as regras e critérios até aqui descritos, eles não serão analisados e tabulados com base na categorização. Esta decisão baseia-se no volume de documentos e de informações presentes nos Planos Estaduais de Educação.

Bardin (2016, p. 149) apresenta as qualidades que um bom conjunto de categorias deve possuir e que foram norteadoras no processo de categorização dos elementos dos Planos Estaduais de Educação, são elas:

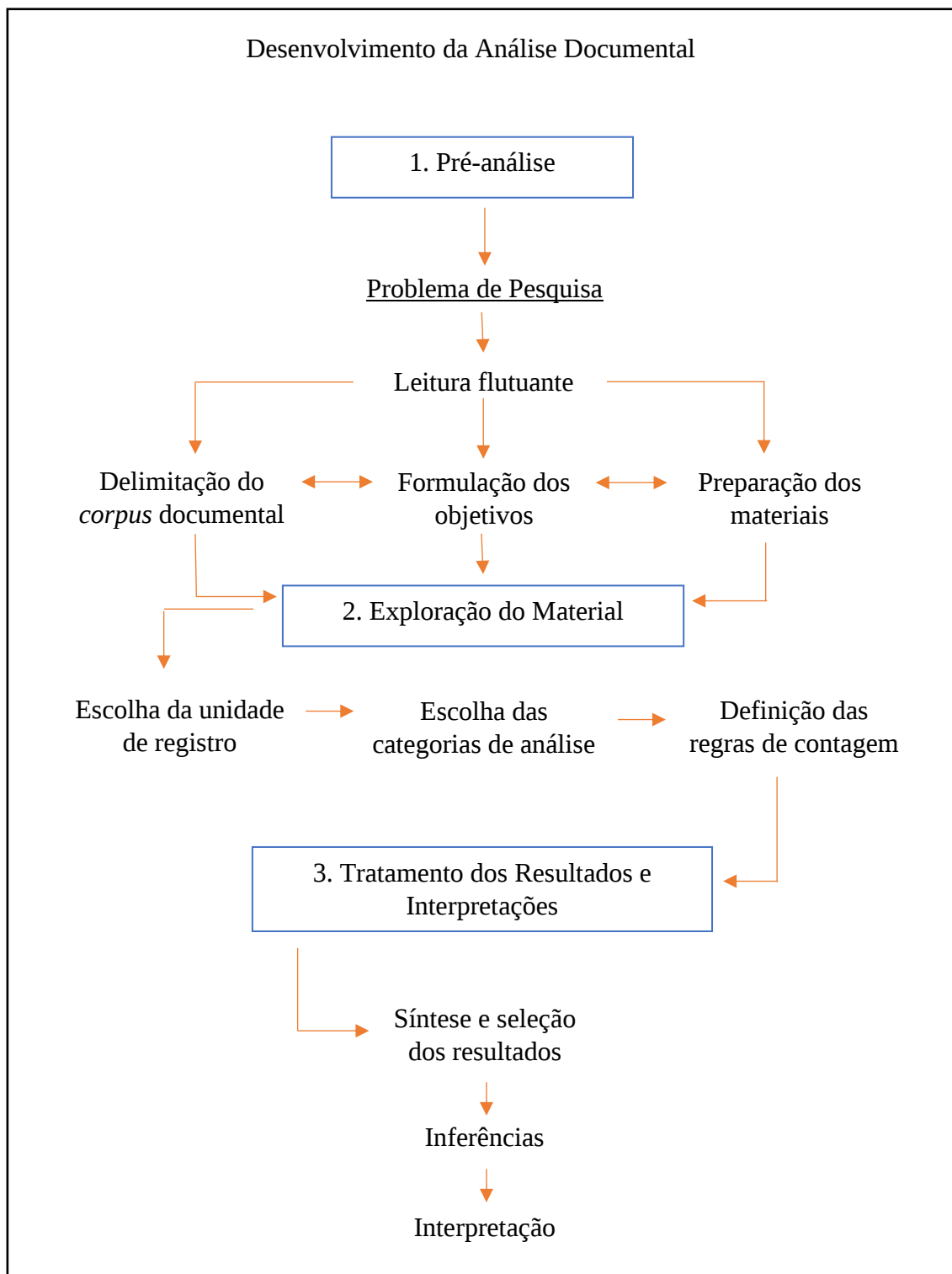
- a) a exclusão mútua: as categorias devem ser construídas de forma que um elemento não possa pertencer a mais de uma categoria;
- b) a homogeneidade: as categorias devem seguir um princípio de classificação único;
- c) a pertinência: a categoria possui esta qualidade, quando está adaptada ao material analisado e quando está em concordância com o problema de pesquisa;
- d) a objetividade e a fidelidade: as categorias devem ser precisas, isso significa que devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a diversas análises;
- e) a produtividade: as categorias devem oferecer resultados ricos.

Para a análise dos Planos Estaduais de Educação foram identificadas 17 categorias, divididas em: categorias gerais, categorias intermediárias e categorias específicas, de acordo com a sua adequação ao tema. As categorias gerais e intermediárias são aquelas que fazem alusão ou referência ao tema, sendo que as gerais são as que mais se distanciam do tema da pesquisa em si, elas são categorias mais abertas. As categorias específicas são categorias afirmativas, que de forma explícita evidenciam a presença do tema no documento analisado.

Seguindo a colocação de Minayo (2012), após a compreensão inicial dos documentos, que é consequência de uma leitura atenta e cuidadosa dos mesmos, inicia-se um novo processo de teorização. Foram realizadas leitura de documentos e literaturas nacionais e internacionais para cada um dos núcleos de sentido, com o objetivo de enriquecer os dados levantados.

Outro importante elemento de uma análise documental, é que o exame do contexto em que o documento foi formulado, os seus autores e autoras, e a sua finalidade é indispensável em todas as etapas da análise. Precisa-se ter conhecimento da conjuntura política, econômica, social e cultural que influenciou a produção de determinado documento. Este conhecimento auxiliará o/a pesquisador/a a compreender os esquemas conceituais, reconhecer grupos de interesse, personagens importantes, locais e situações que são colocadas em evidência (CELLARD, 2010).

Quadro 3 – Procedimentos metodológicos da pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora com base na Análise Documental de Laurence Bardin (2011).

1.1.4. Gênero: uma categoria pela qual é possível realizar uma análise histórica social

O conceito de gênero está intimamente ligado ao Movimento Feminista do século XX, tendo sua gênese durante a chamada Segunda Onda desse movimento, período entre 1960 e 1980, quando um grupo de estudiosas anglo-saxãs passou a utilizar o termo *gender* (gênero) com o objetivo de romper a noção de que as características anatômicas e fisiológicas (sexo anatômico) determinariam diferenças e desigualdades entre homens e mulheres (LOURO, 2017). Anos mais cedo, filosofas, escritoras, estudiosas e ativistas, já teciam as ideias que inspirariam as feministas americanas. Entre estas importantes mulheres, Simone de Beauvoir é possivelmente aquela que conquistou maior notoriedade.

O livro *Le Deuxième Sexe* (O segundo sexo) de Beauvoir, publicado em dois volumes em 1949, é um dos textos clássicos do feminismo, e faz parte do cânon dos estudos sobre gênero. Sua influência na Segunda Onda é palpável, não somente porque o Movimento Feminista estava desarticulado no período após a Segunda Guerra Mundial, mas também porque ele foi o estudo mais completo sobre a condição feminina ou sobre “o que significa ser uma mulher” até aquele momento (GARCIA, 2015).

No primeiro volume, subtulado “Fatos e Mitos”, Beauvoir reconhece, logo nas primeiras páginas de seu extenso ensaio filosófico, a existência de fêmeas na espécie humana, mas questiona o que define ou o que faz com que uma pessoa seja uma mulher. Os mitos em relação a subordinação das mulheres são questionados a partir das ciências biológicas, da psicanálise e finalmente do materialismo histórico e, alguns importantes conceitos são trabalhados, como o androcentrismo¹⁰.

O segundo volume, subtulado “A experiência vivida”, é aberto pela famosa frase “Ninguém nasce mulher: torna-se” (BEAUVOIR, 2016) e, em uma curta, e ao mesmo tempo marcante sentença, Beauvoir, conseguiu articular o processo histórico, social e cultural que torna fêmeas em mulheres.

Sem utilizar a palavra gênero, a filósofa francesa, assim como outras intelectuais feministas de sua época, como Poulin de la Barre, Wollstonecraft e Harriet Taylor, rejeitou a natureza como justificadora das diferenças entre homens e mulheres e como justificadora das injustiças experienciadas pelas mulheres, e inseriu a discussão no campo

¹⁰ Ideia de que o mundo se define em masculino e ao homem é atribuída a representação da humanidade. Considerar o homem como medida de todas as coisas (SILVA, 2015).

social, pois é neste campo que as relações (desiguais) de poder se constroem e se reproduzem. As questões expostas no livro *Le Deuxième Sexe* (O segundo sexo) serviram de base para as teorias de gênero construídas pelas feministas e estudiosas anglo-saxãs.

Na primeira metade do século XX, a antropóloga estadunidense Margareth Mead afirmou que as características associadas às diferenças sexuais entre homens e mulheres, classificadas como “temperamentos” masculinos e femininos, não eram inatas, mas sim consequências do aprendizado cultural (FELIPE, OLIVEIRA-MACEDO, 2018; PEDRO, 2005). Em 1968, o professor de psiquiatria Robert Stoller, empregou a palavra gênero no seu livro “*Sex and Gender*” (Sexo e Gênero), com o sentido de separação em relação ao “sexo”. Nesse livro, Robert Stoller escreveu sobre o tratamento de pessoas consideradas “intersexos ou transsexuais” por meio de intervenções cirúrgicas para a correção da anatomia genital. Para esse autor, o “sentimento de ser homem” ou o “sentimento de ser mulher”, ou seja, a identidade de gênero assumida por cada pessoa, era mais importante do que as características anatômicas da mesma. No caso das pessoas sobre quem ele escreve, o “sexo” delas não coincidia com o seu “gênero” (PEDRO, 2005).

Foi a historiadora norte-americana Joan Scott quem propôs uma das primeiras, e mais importantes, teorizações sobre o conceito de gênero e de sexualidade na década de 1980. Influenciada pelo Movimento Feminista, pelo desconstrucionismo de Derrida, e pelos estudos de Foucault sobre poder, Scott, assim como Beauvoir, elaborou sua teoria sobre gênero com base na historicidade, no dinamismo cultural e na socialização que intervém na formação das relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres, sem romper totalmente com o binarismo e com o essencialismo biológico (DE TÍLIO, 2014).

No artigo *Gender: a useful category of historical analysis* (Gênero: uma categoria útil de análise histórica), publicado no Brasil em 1990, Joan Scott retoma a diferença entre sexo e gênero, previamente empregada na década de 1960 por Robert Stoller, contudo, ela o articula com a noção de poder (PEDRO, 2005). Sua teoria estabelece que existem diferenças biológicas evidentes entre os dois sexos, masculino ou feminino (machos e fêmeas), não obstante o que significa ser um homem ou ser uma mulher não pode ser atribuído cegamente a esta distinção. A construção social do gênero se dá sob um corpo, sob uma matriz ou base biológica, conforme coloca a autora: “o gênero, é segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p.7). Porém, ao contrário do essencialismo biológico, a teoria sobre gênero de Scott não aponta

para uma correlação direta entre as características biológicas e as características psicológicas dos homens e das mulheres (DE TÍLIO, 2014).

Não são as questões biológicas constatáveis que colocam mulheres em uma posição de inferioridade ou desvantagem em relação aos homens, mas sim a representação e a valorização das características femininas e masculinas. Dessa forma, o conceito de gênero auxilia na significação das relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres (SCOTT, 1995, LOURO, 2017). As diferenças socialmente construídas sobre as diferenças anatômicas herdadas geram uma assimetria, em que um gênero é concebido como superior ao outro em uma escala hierárquica de direitos e de poderes. Na sociedade patriarcal¹¹, os homens ocupam um espaço de profunda superioridade em relação às mulheres, em termos de recursos materiais e simbólicos (VIANNA, 2012).

Nessa perspectiva, gênero aponta para a noção de que ao longo da vida, por meio de diferentes práticas sociais e diversas instituições, as pessoas se constituem como homens e mulheres. Esta constituição é um processo contínuo, ou seja, nunca é finalizada ou completa, ela não é linear, progressiva e nem mesmo harmônica. E, aqui está, a intrínseca articulação entre gênero e educação. É no interior de instituições educativas (escola, igreja, família, meios de comunicação em massa), que pessoas se tornam e, aprendem a se reconhecer, como homens e mulheres dentro de uma determinada sociedade (LOURO, 2017). Louro (2017) argumenta que estes processos educativos “envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização que precisam ser reconhecidas e problematizadas” (p. 19). A escola, além de ser espaço de aquisição de conteúdos como língua portuguesa, ciências e matemática, também é um ambiente de socialização de valores e de crenças, de formação individual e coletiva.

Louro (2017) indica que variados estudos contemporâneos sobre o espaço escolar e suas práticas pedagógicas demonstram como a nossa sociedade opera a partir de uma norma, que é aceita e legitimada, e por isso altamente dissimulada e insidiosa. Os estereótipos de gênero são divulgados com naturalidade e sem questionamento e a masculinidade e a heterossexualidade são valorizadas, assim como a cisgeneridade. Estas, são construções históricas e sociais, apresentadas como eternas ou naturais e de inconcebível mudança.

¹¹ Sociedade que têm o patriarcado como sua forma de organização política econômica, religiosa e social, que é baseada na ideia de autoridade e liderança masculina (SILVA, 2015).

O conceito de gênero adotado nessa pesquisa é o da Joan Scott, porém é importante notar que esse conceito permanece sendo ressignificado para além das contribuições dessa historiadora. O livro “*Making sex – body and gender from the greeks to Freud*” (Inventando sexo – corpo e gênero dos gregos a Freud), publicado nos Estados Unidos em 1992 pelo historiador da medicina Thomas Laqueur, apresentou uma grande novidade. Diferente de Robert Stoller e de outros/as pesquisadores/as que separaram sexo e gênero, ou daqueles/as que relacionaram o gênero com as diferenças percebidas entre os sexos, como Joan Scott (que no caso antecedência ao sexo), Laqueur inverteu a questão ao afirmar que era o gênero que constituía o sexo (PEDRO, 2005).

Por meio da história da medicina, Laqueur procurou mostrar como a diferença entre os sexos era uma invenção que se reportava ao século XVIII. Antes desse período havia registro de um único sexo, o masculino, sendo que as mulheres eram consideradas “machos incompletos”. Para esse autor, foi a partir do século XVIII que a diferença passou a ser reforçada, e começaram a existir registros de dois sexos distintos, sendo assim, as relações de gênero instituíram o sexo (PEDRO, 2005).

Conforme Pedro (2005), juntamente com Thomas Laqueur, outros/as autores/as começaram a questionar a forma como gênero estava sendo pensado e teorizado em relação ao sexo. A identidade de gênero era vista como algo construído sobre o sexo biológico, mesmo que estes fossem considerados coisas diferentes. Estudiosas, como Judith Butler, passaram a se interessar por aquelas pessoas que não se adequavam as normas socio-sexuais heteronormativas ou que rompiam drasticamente com a ideia de uma real diferença sexual-biológica, como pessoas transexuais e transgêneras. Judith Butler propõe, não que o gênero é construído ou “efeito do sexo (diferença sexual), mas sim que o sexo (a ideia da diferença sexual) é na realidade um efeito das relações de poder e dos discursos sobre gênero e sexualidade” (DE TÍLIO, 2014, p. 135). Dessa forma, a autora questiona a constituição do sexo como “pré-discursivo”, ou seja, como anterior a cultura (PEDRO, 2005).

A teorização de Butler sobre gênero e sexualidade também foi fortemente influenciada por Foucault, principalmente pelas suas postulações sobre a constituição histórica do dispositivo da sexualidade (DE TÍLIO, 2014). De Tílio (2014) afirma que a pretensão de Butler (2003) é a de “romper com os binarismos e essencialismo propostos, pois não haveria nem fenômeno humano e social anterior à(s) cultura(s) nem processos

de significação unicamente orientados e definidos pela natureza ou pela biologia” (p. 138).

Outra pesquisadora que segue as discussões de Foucault, Laqueur e Butler, e que também se tornou referência nos estudos sobre gênero, é a historiadora Linda Nicholson. Essa historiadora considera a separação entre sexo e gênero, e a ideia de que o gênero se constitui sobre o sexo, um “fundacionalismo biológico”, ou seja, “‘funda’ sobre o biológico aquilo que a cultura estabelece como sendo personalidade e comportamento de homens e mulheres” (PEDRO, 2005, p. 92).

No Brasil, o conceito de gênero chega no final da década de 1970, e assim como em outros países ocidentais, foi inicialmente categorizado como um problema da condição feminina, a ser trabalhado exclusivamente pela perspectiva da mulher. Na década de 1980, deixa-se de falar sobre a “condição feminina” para dar início aos estudos sobre as mulheres (GROSSI, 1998). O componente relacional de gênero ganha força, e os homens também passam a fazer parte da discussão, à medida que se situam no polo de poder da relação entre os gêneros. Louro ajudou a difundir os trabalhos da historiadora Joan Scott no país, que influenciou fortemente a produção acadêmica brasileira na área de relações de gênero.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Não existe apenas uma forma de definir políticas públicas, uma vez que a discussão acerca delas abrange um espectro amplo de olhares, temas e áreas de conhecimento. Enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica, as políticas públicas surgem nos Estados Unidos da América (EUA), na primeira metade do século XX, como uma subárea da Ciência Política e mais tarde como uma disciplina multidisciplinar (SOUZA, 2006; AGUM, MENEZES, RISCADO, 2015).

O campo de políticas públicas contou com quatro grandes estudiosos, ou “fundadores”: Harold Dwight Lasswell, que em 1936 introduziu a expressão *policy analysis* (análise de política pública); Herbert Simon, que introduziu ao debate o conceito de *policy makers* (tomadores/as de decisão), e racionalidade limitada dos/as mesmos/as; Charles Lindblom, que na década de 1950 propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas; e David Easton, que em meados da década de 1960, definiu políticas públicas como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e ambiente (SOUZA, 2006; AGUM, MENEZES, RISCADO, 2015).

Ao longo dos anos, diversos pesquisadores/as e estudiosos/as apresentaram diferentes conceituações de políticas públicas. A definição cunhada por Harold Dwight Lasswell permanece sendo uma das mais conhecidas, utilizadas e provocativas até hoje, ao indicar que questões sobre decisões e análises de políticas públicas implicariam nas respostas às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2006; AGUM, MENEZES, RISCADO, 2015).

Para essa pesquisa, políticas públicas serão resumidas como um campo de conhecimento que busca “colocar o governo em ação” ao mesmo tempo em que analisa essa ação (variável independente) e, sempre que necessário, propõe mudanças aos rumos dessa ação (variável dependente). Dessa forma “a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados e mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 26).

As políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em diferentes ações, como planos, programas, projetos, bases de dados, sistemas de informação e

pesquisas, a partir daí, elas serão submetidas a sistemas de monitoramento e avaliação, lembrando que políticas públicas, no curso de serem colocadas em prática sofrem transformações (SOUZA, 2006). Esse processo de definição de políticas públicas, envolve debates entre vários/as personagens com diferentes níveis de decisões (grupos de interesses, movimentos sociais, partidos políticos, organizações não governamentais, grupos religiosos, organizações multilaterais, corporações econômicas, classes sociais), embora elas sejam materializadas por meio dos governos. Nesse sentido, de acordo com Boneti (2011), “o processo de geração de políticas públicas acontece diante de um contexto de disputa arrojada pela apropriação de recursos públicos ou de regulação que atenda a uma demanda social ou um interesse comum” (p 48).

Ainda se faz importante ressaltar que uma política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados e que nem todos os problemas sociais alcançam *status* de política pública, são os/as personagens políticos/as que vão interpretar e classificar o que é ou não um problema público e quando ele se torna relevantes para a sociedade (SOUZA, 2006; AGUM, MENEZES, RISCADO, 2015).

Dentro do campo específico das políticas públicas, alguns modelos explicativos foram formulados para auxiliar na compreensão de como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação, um desses modelos é o *Policy Cycle* (Ciclo da Política Pública). Esse modelo entende a política pública como um ciclo deliberativo, formado por seis estágios, constituindo um processo dinâmico (AGUM, MENEZES, RISCADO, 2015).

Os estágios são:

- a) identificação do problema;
- b) definição da agenda (*agenda setting*): conjunto de temas ou problemas que em determinado momento são colocados como de importantes resoluções;
- c) formulação de alternativas: estabelecimento do que será abordado ou contemplado dentro de um problema;
- d) tomada de decisão: a presença de tipos de interesses na tomada de decisão pode interromper a condução de uma ação;
- e) implementação da política pública: é nessa fase que a administração pública assume caráter de fazer com que as intenções políticas sejam traduzidas em ação.
- f) monitoramento e avaliação: são criados parâmetros de avaliação e formas de medir o desempenho da política com base em critérios e padrões.

2.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

A educação escolar brasileira, aquela que se desenvolve majoritariamente por meio do ensino em instituições formais, divide-se em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica, que é obrigatória e precisa ser ofertada gratuitamente pelo Estado a todos e todas, dos quatro aos dezessete anos de idade, e para aqueles/as que não tiveram a oportunidade de efetivá-la na idade adequada, é composta pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 1996).

O capítulo II, da seção I Das Disposições Gerais da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ordena como finalidade da Educação Básica o desenvolvimento do e da estudante, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da sua cidadania e fornecendo-lhe meios para prosperar no trabalho e ingressar na Educação Superior, se assim desejar (BRASIL, 1996).

A primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil. Ela tem como objetivo final o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 11). O ensino fundamental, com início aos seis anos de idade e duração de nove anos, estabelecido pela Lei nº 11.274 de 2006, de acordo com o artigo 32, visa a formação básica do cidadão e da cidadã, mediante:

[...] I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 12).

De acordo com a Lei nº 11.525, de 2007, incluída no parágrafo quinto do artigo 32, devem ser acrescentados no currículo do Ensino Fundamental, em regime de obrigatoriedade, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O Ensino Médio, com duração mínima de três anos, é a etapa final da Educação Básica e tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos científicos deste nível de ensino, a preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania, o aprimoramento e crescimento pessoal, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-metodológicos dos processos produtivos. Cabe à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definir os direitos e os objetivos de aprendizagem desta etapa da Educação Básica, nas quatro seguintes áreas de conhecimento, conforme a Lei nº 13.415, de 2017: linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 1996).

Também estão presentes, dentro do capítulo II sobre a Educação Básica, seções referentes a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A primeira diz respeito a educação de preparo para o exercício de profissões técnicas, sem prejuízo à formação geral do/a estudante no Ensino Médio. Esta é uma modalidade de ensino facultativa. A última, é a modalidade destinada aqueles e aquelas que não tiveram acesso ou continuidade dos seus estudos no ensino fundamental e/ou ensino médio na idade adequada (BRASIL, 1996).

2.2. LEI DE DIRETRIZES E BASES

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. É a norma que regulamenta o conjunto de instituições de ensino público e privado no Brasil. De acordo com o artigo segundo da referida lei, a educação é um dever do Estado e da família, e precisa inspirar-se “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996, p.1), na busca do desenvolvimento pleno do/a educando/a, no seu preparo para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

O seu artigo terceiro, dispõe os doze princípios sobre os quais o ensino precisa ser ministrado, dois dos quais se fazem, principalmente, relevantes à temática desta pesquisa: “III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 1).

Chama-se de pluralismo, na linguagem política, a concepção que preconiza um modelo de sociedade formada por vários polos de poder (vários grupos), mesmo que conflitantes, com a função de limitar ou eliminar o centro de poder dominante. Historicamente o centro de poder dominante é representado pelo Estado. O pluralismo é uma das correntes de pensamento que se opõe ao conceito de uma concentração ou unificação de poder em somente um polo (BOBBIO *et al*, 2016). A palavra “ideia” pode representar opinião ou ponto de vista. O pluralismo de ideias, pode se traduzir, portanto, na existência de diversos grupos ou correntes com pareceres, pensamentos, noções, interpretações diferentes, partindo-se do princípio, que existe uma riqueza na presença de olhares múltiplos, eliminando uma fonte única de autoridade.

Esta colocação da LDB é pertinente em razão das recentes polêmicas acerca da inclusão das questões de gênero nas políticas públicas da educação básica, formadas por movimentos políticos e religiosos, como o Escola Sem Partido. Estes grupos, se apresentam carregados de preocupações com a ideologização ou doutrinação de crianças e adolescentes nas escolas. Mas o que se apresenta como uma preocupação em tornar as escolas espaços de neutralidade, é o asfixiamento de qualquer possibilidade de pluralismo por meio de uma prática autoritária e intolerante.

A estima pelo ato de tolerar, quer dizer, pela capacidade de aquiescer, de reconhecer que todas as pessoas são diferentes de alguma forma e que diferentes pessoas possuem opiniões diferentes sobre mesmos assuntos também aparece como um dos princípios para ministrar aulas, assim como o respeito à liberdade. A liberdade, aliás, é um dos direitos fundamentais do cidadão brasileiro e da cidadã brasileira de acordo com o artigo quinto da Constituição Federal: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade [...]” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases, não possui qualquer dispositivo voltado para as questões de gênero, e o termo “gênero” não é citado nenhuma vez no decorrer do documento. Os substantivos biformes da peça legislativa em questão foram apresentados com a terminação utilizada para designar seres masculinos, por exemplo: “professor”, “trabalhador” e “aluno”.

Na língua portuguesa há dez classes gramaticais: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, proposição, conjunção e interjeição. Substantivo é a categoria de palavras que nomeiam os seres. Ao lado do verbo, o substantivo é a mais importante classe gramatical, uma vez que serve como base para a formação de frases, isto é, da comunicação oral e escrita. Os substantivos se classificam em: próprio (que nomeia o ser de modo particular); comum (que designa o ser de modo genérico, não específico); concreto (que nomeia o ser de existência real ou figurada); e abstrato (que designa qualidade, sentimentos, ações, emoções) (BECHARA, 2015; CEGALLA, 2010).

O substantivo é uma de seis classes gramaticais variáveis, ou seja, que sofrem alteração na sua forma. Flexionam-se para indicar gênero, número e grau. A língua portuguesa adota dois gêneros: o masculino e o feminino. São masculinos os substantivos a que antepomos os artigos “o” e “os”, e são femininos os substantivos a que antepomos os artigos “a” e “as”. Para seres vivos, o gênero, em geral, corresponde ao “sexo” da pessoa. Com seres inanimados, o gênero é puramente convencional (BECHARA, 2015; CEGALLA, 2010).

Quando os substantivos apresentam duas formas, uma para o gênero masculino e outra para o gênero feminino, eles são chamados de biformes. Quando os substantivos apresentam uma única forma para indicar os dois gêneros, eles são chamados de uniformes. Nos substantivos uniformes, a indicação do “sexo” se faz pelos modificadores que os acompanham (artigo, adjetivo, numeral, pronome), ou pelo contexto (FARACO & MOURA, 1999).

As gramáticas pesquisadas, apontaram que o gênero utilizado para designar seres masculinos pode ser considerado o gênero neutro ou o formato “genérico”. Pela tradição, na língua portuguesa, o gênero masculino engloba também o gênero feminino. Por exemplo, quando, na Lei de Diretrizes e Bases, escreve-se: “É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação à distância” (p. 21), a intenção é de se referir a alunos e alunas e professores e professoras.

Outra tradição da língua portuguesa é utilizar a palavra “homem” para se referenciar a toda a humanidade. O Dicionário Prático Michaelis de Língua Portuguesa dá os seguintes significados para o verbete “homem” nas suas duas primeiras acepções: “1 O ser humano em geral, mamífero bípede, dotado de capacidade de raciocinar e se

expressar de modo articulado. 2 Indivíduo da espécie humana” (p. 447). Somente na terceira acepção o dicionário escreve “ser humano do sexo masculino, macho” (p.447).

A língua, a forma como nos comunicamos é algo assumido com tanta naturalidade, tendo com frequência sua importância desprezada, e poucas vezes tem suas tradições questionadas. Mas a linguagem não é algo natural, ela é construída social e historicamente, ela se modifica de acordo com a cultura que a constitui, ela se aprende e se ensina, passa de gerações a gerações, ela representa escolhas e valores sociais e pode ser modificada. É por intermédio da linguagem que as pessoas aprendem a nomear o mundo ao seu redor (RIO GRANDE DO SUL, 2014). É por isso, que a escolha por não flexionar os substantivos biformes, ou por não flexionar os modificadores que acompanham os substantivos uniformes em documentos oficiais é relevante.

O inciso nono, incluído pela Lei nº 13.663, de 2018, do artigo 12, Da Organização da Educação Nacional da LDB, referente as normas comuns de todos os estabelecimentos de ensino, ordena “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*) no âmbito da escola” (BRASIL, 1996, p. 6). A Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), considera o *bullying* “violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la” (BRASIL, 2015), e ainda aponta as diferentes formas de violência, que inclui a discriminação.

Normalmente, os atos de bullying são associados à discriminação, por se tratar de uma distinção específica que o/a agressor/a identifica na vítima, e que acredita legitimar seus comportamentos disruptivos. As vítimas, de forma geral, apresentam algo que destoa do restante do grupo. Estas distinções podem ser: fisionômicas (alto/a, baixo/a, com sobrepeso, magro/a, olhos, dentes, cabelos), de roupa (marca, condição), socioeconômicas (pessoas de famílias carentes), étnicas, religiosas, etárias, presença de deficiências, síndromes ou transtornos e de identidade de gênero ou orientação afetiva-sexual (AMNISTIA INTERNACIONAL PORTUGAL, 2016). A violência de gênero, pode, portanto, materializar-se no ambiente escolar na forma de *bullying*.

Cavalcante, Ferreira e Silva (2017), realizaram uma pesquisa de abordagem qualitativa no campus do Instituto Federal de Alagoas, com uso de Grupo Focal,

composto por nove profissionais, com o objetivo de analisar os discursos de profissionais da educação sobre *bullying* relacionados às questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. No artigo sobre a pesquisa, foi apresentado um dos relatos realizado no grupo focal, sobre uma estudante que sofria agressões dos/as colegas por não se adequar aos padrões socialmente estabelecidos de feminilidade:

Durante a realização do Grupo Focal, várias situações de bullying relacionadas às questões de gênero e sexualidade foram descritas. Dentre elas uma situação que revelou a nítida intersecção entre gênero, raça e classe social, onde uma aluna procurou apoio e orientação de uma das profissionais da escola, pois se sentia constantemente agredida por um colega de turma. As palavras que o colega usava eram de reprovação porque, para ele, ela não se adequava aos padrões de *mulher bonita*, *mulher feminina*, recriminando a opção dela de ter um cabelo curto. Ela disse ter sofrido mais ainda com a atitude de suas colegas que não a defendiam, pelo contrário, pareciam concordar com as ofensas; alegou frustração também porque um professor que presenciou uma das cenas não reagiu (CAVALCANTE, FERREIRA E SILVA, 2017, p. 3).

O artigo (CAVALCANTE, FERREIRA E SILVA, 2007) ainda aponta para o fato de que o nome social adotado por estudantes transgêneros nem sempre é aceito pela comunidade escolar, e para o desconforto que foi para os/as profissionais da educação discutir sobre o uso do banheiro escolar para estudantes transgêneros.

Legislações destinadas a combater o *bullying* nas escolas são importantes, e podem proporcionar um espaço de discussão sobre diferentes formas de violência, porém não é possível afirmar que as violências baseadas em gênero serão combatidas por políticas como essa. Campanhas anti *bullying* são insuficientes para lidar com o problema estrutural que é a inequidade de gênero na sociedade brasileira, principalmente, em momentos onde parte dos discursos políticos e religiosos têm produzido entraves no combate às discriminações baseadas em gênero e/ou orientação sexual. Enquanto que o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), reconhece a existência de práticas de *bullying* nas escolas brasileiras e sugere a necessidade de intervenção sobre tais ações, o poder legislativo tem aprovado leis que impedem os/as profissionais da educação de abordar diversas temáticas como gênero e sexualidade, ignorando completamente as agressões (repetidas) sofridas pela população LGBTI+ e pelas estudantes mulheres (CAVALCANTE, FERREIRA E SILVA, 2017, p. 3).

O décimo inciso, também incluído na LDB pela mesma Lei, dispõe: “estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (BRASIL, 1996, p. 6). E, a

violência no ambiente escolar, ou violência contra crianças e adolescentes também é tratada na LDB no inciso nono, Das Disposições Gerais da Educação Básica, incluída pela Lei nº 13.666, de 2018:

[...] conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares [...] tendo como diretriz a Lei nº 8.096, de 13 de julho de 1999 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a distribuição de material didático adequado. (BRASIL, 1996, p. 10).

Essa tentativa de encontrar uma lacuna nas políticas públicas, ou um espaço onde as questões de gênero possam ser incluídas mesmo que não estejam especificadas é frequente na área da educação, uma vez que são raros os momentos em que as questões gênero são explicitamente mencionadas. A falta de especificidade de algumas legislações, como àquelas que se propõe a combater “todas as formas de violência” ou “todas as formas de discriminação”, também precisa ser destacada. Essa imprecisão, ou mesmo ambiguidade, é comum na área da educação e, dificulta o processo de compreensão, interpretação e aplicação de algumas políticas públicas.

2.3. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Em 1997 e 1998, respectivamente, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do 1º ao 4º ano, e do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental, o que representou um dos maiores avanços nas discussões sobre gênero e orientação sexual nas políticas públicas da educação.

Segundo o Ministério da Educação, os PCNs tinham como função constituir um norteador de qualidade para a Ensino Fundamental no país, servir como referencial na construção de currículos, orientar e garantir investimentos na educação, estabelecer metas educacionais etc. Eles caracterizaram-se como uma proposta flexível, de natureza aberta, a ser efetivada nas decisões locais sobre currículo, considerando as diversidades socioculturais e regionais do País, e a autonomia de professores, professoras e equipe pedagógica.

Buscou-se com os PCNs, propor um ensino em concordância com os fundamentos do Estado Democrático de Direito e comprometido com a cidadania. Esta tarefa de educar para cidadania exigiu que os Parâmetros elencassem os seguintes fundamentos para orientar a educação escolar: dignidade da pessoa humana; igualdade de direitos; participação e corresponsabilidade pela vida social (BRASIL, 1997).

O fundamento da igualdade de direitos refere-se:

[...] à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada (BRASIL, 1997, p.20).

A introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais do 1º ao 4º ano, menciona a palavra gênero em quatro ocasiões. Todas elas para apontar um indicador de diferença social ao discutir as desigualdades educacionais no país ou para sugerir formas de agrupamento em sala de aula. O documento constatou, na época, um relativo equilíbrio entre meninos e meninas em termos de número de anos de estudo. O emprego da palavra gênero na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais do 5º ao 8º ano, foi similar, diferenciando-se somente pela seguinte colocação:

O tema Trabalho e Consumo considera questões centrais que envolvem direitos já formulados em lei e que são objetos de mobilização social para se concretizarem: a erradicação do trabalho infantil, a mobilização contra as discriminações de gênero, de raça e idade nas relações de trabalho, a defesa dos direitos especiais dos portadores de deficiência e a defesa dos direitos dos consumidores (BRASIL, 1998).

Trabalho e Consumo é um dos temas transversais apresentados pelos PCNs. Partindo do princípio de que as áreas convencionais, classicamente ministradas pelas instituições de ensino, não seriam suficientes para contemplar os valores e práticas sociais da vivência cidadã, ambos PCNs de 1997 e 1998, disponibilizaram documentos específicos sobre temas transversais, indicando metodologia para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático (BRASIL, 1997; 1998).

Os temas transversais correspondem então, a questões de urgência social que fazem parte da vida em comunidade, incluindo a vida escolar, e que precisam ser incorporadas as áreas de conhecimento já existentes e ao trabalho educativo desenvolvido

nas escolas. Além da urgência social, foram estabelecidos critérios de abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecimento de compreensão da realidade e participação social. Estes temas transcendem um único campo de conhecimento, por conta de sua complexidade não podem ser trabalhados isoladamente. Foram propostos os seguintes temas para serem trabalhados do 1º ao 4º ano: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. (BRASIL, 1997). Já para os e as estudantes do 5º ao 8º anos foram propostos os seguintes temas: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo (BRASIL, 1998).

O material construído sobre estes temas transversais tem como público alvo a equipe pedagógica, e principalmente professores e professoras. Nele, mostram-se diferentes formas de incluir os assuntos nas aulas (BRASIL, 1997).

Os PCNs do 1º ao 4º ano estão divididos em temas transversais e seis áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física. Os parâmetros para Ciências Naturais e Matemática são os únicos que não mencionam as questões de gênero.

Nos parâmetros curriculares para Língua Portuguesa, a palavra gênero é mencionada inúmeras vezes e, em sua grande maioria, é utilizada para se referir a gêneros (forma) literários, textuais e discursivos. Gênero, conforme empregado nesta pesquisa, é mencionado uma vez, em um dos objetivos gerais deste componente curricular, que é: “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia” (BRASIL, 1997).

As “diferenças culturais, étnicas, de idade, religião, costumes, gêneros, sistemas econômicos e políticos” (BRASIL, 1997) e “imagens e os valores em relação ao corpo, relacionados à história da sexualidade, dos tabus coletivos, da organização das famílias, da educação sexual e da distribuição de papéis entre os gêneros nas diferentes sociedades historicamente constituídas” (BRASIL, 1997) são propostas de conteúdos a serem trabalhados por professores e professoras de História

As questões de gênero são contempladas em diferentes ocasiões nos PCNs de Educação Física. Neste caso o gênero está fortemente vinculado a questões corporais. Nos parâmetros de Arte, as questões de gênero estão explicitamente presentes na seção referente aos critérios de avaliação deste componente curricular. De acordo com o

documento, espera-se que os/as estudantes sejam capazes de reconhecer, estabelecer relações e avaliar artes visuais e música sem preconceitos “estéticos, artísticos, étnicos e de gênero”.

Os PCNs do 5º ao 8º ano estão divididos em temas transversais e sete áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física. Os parâmetros para Língua Portuguesa, História, Ciências, Geografia, Matemática, Educação Física e Língua Estrangeira são os documentos que não mencionam explicitamente as questões de gênero.

Nos Parâmetros Curriculares de Arte, a palavra gênero é mencionada em 16 ocasiões, sendo que em 13 delas, o termo é empregado da mesma forma que nesta pesquisa. Neste documento as questões de gênero são apontadas como questões de diversidade e transversalidade, estando com frequência acompanhadas de questões estéticas, étnicas e religiosas.

Apesar de as questões de gênero não serem categorizadas como um tema transversal tendo o seu próprio material apostilado, o reconhecimento da assimetria de gênero socialmente estabelecida, o questionamento dos papéis de gênero rigidamente determinados e a flexibilização destes papéis são tópicos incorporados no documento que trata sobre Orientação Sexual, tanto no do 1º ao 4º ano, quanto no do 5º ao 8º ano.

O material sobre Orientação Sexual para os e as estudantes do 1º ao 4º ano, está dividido em duas partes: a primeira parte refere-se às justificativas, objetivos gerais e capacidades a serem desenvolvidas; a segunda parte diz respeito ao blocos de conteúdos, critérios de avaliação e orientação didática geral (BRASIL, 1997). Um dos objetivos gerais deste material inclui as questões de gênero sem mencionar a palavra explicitamente: “reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas (BRASIL, 1997, p. 91).

A segunda parte deste material, apresenta os três blocos de conteúdos a serem trabalhados dentro do tema Orientação Sexual: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de gênero e Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. No bloco sobre Relações de gênero, é apontado o conceito de gênero adotado (construção social de masculino e feminino a partir das diferenças biológicas entre os sexos) e como as regras de gênero estabelecidas determinam comportamentos, incluindo comportamentos sexuais

das pessoas. É apontado também, como é complexo trabalhar a temática com crianças do anos iniciais do Ensino Fundamental, e que ela deve ser trabalhada a partir de quaisquer situações no convívio escolar, como por exemplo na separação de grupos para atividades (normalmente são feitos grupos de meninas e de meninos separadamente).

O material sobre Orientação Sexual para os e as estudantes do 5º ao 8º ano não possui grandes diferenças em relação às questões de gênero. Ele reforça aquilo que foi disposto para os e as estudantes do 1º ao 4º ano e inclui novos pontos, como a necessidade de questionar os estereótipos de gênero comumente presentes nos materiais didáticos e a estreita relação entre orientação sexual e gênero, que implica em frequentes confusões conceituais.

Como mencionado, os PCNs e os seus temas transversais representaram um avanço nas discussões sobre sexualidade e gênero no ambiente escolar, entretanto, os conteúdos e as sugestões propostas de como os temas deveriam ser trabalhados em sala de aula receberam críticas, principalmente relacionadas à ênfase atribuída ao trinômio corpo/saúde/doença (VIANNA, 2018).

Os documentos, em sua maioria, negligenciaram aspectos históricos e sociais de gênero, e subjetivos também, apresentando o tema para a comunidade docente com notável superficialidade. A natureza “norteadora” dos PCNs, lembra constantemente em sua redação, o professor ou a professora, de que aquilo que está sendo apresentado deve ser compreendido como uma sugestão, e que cada profissional possui a liberdade para abordar, e como abordar, o tema. Essa grande abertura, somada à histórica ausência de formação inicial e continuada docente sobre sexualidade e gênero, faz pouco para garantir que o tema seja trabalhado em sala de aula, ou que, se trabalhado, seja feito com base nos conhecimentos científicos socialmente construídos.

Em 2000, foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sem quaisquer sugestões de novos temas transversais a serem tratados. As questões de gênero são mencionadas na seção sobre Fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo Ensino Médio:

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País (BRASIL, 2000, p. 63).

2.4. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001-2011

Embora, em diferentes momentos históricos no país, a ideia de um plano nacional de educação, que unificasse a educação brasileira, tenha sido contemplada, é apenas na Sexta República¹² que ele se concretiza. Em 1931, o Conselho Nacional de Educação (CNE) inicia o debate acerca da necessidade de tal plano, e, um ano mais tarde, o Manifesto dos Pioneiros¹³ reitera sua importância, apontando a fragmentação da Educação brasileira. A Constituição Federal de 1934 atribuiu à União, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), a responsabilidade de criar, coordenar e fiscalizar um plano de educação. Antes que tal artigo da constituição pudesse ser concretizado, o país sofreu um golpe de Estado e teve seu Congresso dissolvido. A Constituição do Estado Novo, outorgada em 1937, também conhecida como Constituição Polaca¹⁴, não previa um PNE (BRASIL, 2014).

A Constituição de 1946, também não previa um PNE. O Plano Nacional da Educação, retorna à legislação brasileira somente com a Lei nº 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases. Em 1962, surge o primeiro PNE, sem estar em um formato de lei, como atualmente. A Constituição de 1967, no seu Capítulo II, “Da Competência da União”, fixou “XIV – estabelecer planos nacionais de educação e de saúde” (BRASIL, 1967, p.2).

O artigo 214 da Constituição seguinte, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, propõe o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação por lei:

[...] de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino de seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações

¹² Período da história brasileira que se seguiu ao fim da ditadura militar aos dias atuais.

¹³ Documento resultante da IV Conferência Nacional de Educação de 1931, com o tema geral "As grandes diretrizes da educação popular". O Manifesto, lançado em março de 1932, representou um marco na renovação educacional do Brasil, por meio do qual “os pioneiros” assumiram a missão de conduzir o Brasil à Modernidade pela via da Educação. O redator do documento foi Fernando de Azevedo, e, entre os vinte e cinco signatários restantes estão: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mario Casassanta, Atílio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Süsskind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Cecília Meireles, entre outros.

¹⁴ Outorgada pelo Presidente Getúlio Vargas em dez de novembro de 1937, ficou assim conhecida por ter sido baseada na Constituição da Polônia.

integradas dos poderes públicos das diferentes esferas [...] (BRASIL 1988, p.89).

Conforme a Constituição de 1988, o Plano Nacional de Educação, é de responsabilidade de União e deve conduzir a cinco principais desfechos: “I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do país” (BRASIL, 1988, p. 89). Em 2009, um sexto desfecho foi incluído pela Emenda Constitucional nº 59: “VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, como proporção do produto interno bruto” (BRASIL, 1988, p. 89).

Oito anos mais tarde, com o país ainda sem um Plano Nacional de Educação, o título IV, Da Organização da Educação Nacional, artigo nono, inciso primeiro, da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394 de 1996, dispõe que se incumbe à União elaborar, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o Plano Nacional de Educação. Na mesma peça legislativa, o título IX, referente às Disposições Transitórias, o artigo 87, parágrafo primeiro assenta que a União, no prazo de um ano a partir da publicação da referida Lei, deverá encaminhar ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com as diretrizes e metas para a década subsequente. Este Plano, precisará estar em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, assinada em Jomtien na década de 1990 (BRASIL, 1996).

A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, foi assinada pelos países participantes da Conferência Mundial Sobre Educação em Jomtien, na Tailândia em março de 1990. A declaração conta com dez objetivos a serem atingidos, são eles: 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2. Expandir o enfoque; 3. Universalizar o acesso à educação e promover equidade; 4. Concentrar a atenção na aprendizagem; 5. Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica; 6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7. Fortalecer as alianças; 8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9. Mobilizar os recursos; 10. Fortalecer a solidariedade Internacional.

Esta declaração faz referência a necessidade de igualdade de acesso à educação no objetivo três, destacando que precisa-se, com urgência, “[...] melhorar a qualidade e

garantir o acesso para meninas e mulheres e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo” (p.4).

Uma década após a promulgação da Carta Magna, em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Federal representante do Estado de São Paulo, Ivan Valente (PT), apresentou ao Plenário Câmara dos/as Deputados/as o Projeto de Lei nº 4.155, que aprova o Plano Nacional de Educação. Em seguida, o Poder Executivo encaminhou o PL nº 4.173, com as modificações realizadas pelo relator Nelson Marchezan (Deputado Federal pelo PSDB/RS) anexado ao PL nº 4.155, para tramite na Câmara dos/as Deputados/as. Os projetos de lei foram entregues às Comissões de Educação, Cultura e Desporto; de Finanças e Tributação; e de Constituição, Justiça e de Redação (BRASIL, 2001).

Em nove de janeiro de 2001, foi aprovado pela Lei nº 10.172, com nove vetos, o primeiro Plano Nacional de Educação do país, que vigorou entre 2001 e 2011. Ele estruturou-se de forma a apresentar diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas para cada nível de ensino – educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior; modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação à distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena); magistério da educação básica (formação dos professores e valorização do magistério); e financiamento e gestão.

Em 2001, o país estava sob comando do Presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), em seu segundo mandato. O Ministério da Educação era regido, desde 1995, pelo economista de formação Paulo Renato de Souza (PSDB). Apesar do PNE ter sido formulado e promulgado enquanto Fernando Henrique Cardoso era o chefe de Estado brasileiro, o contexto de seu acompanhamento e supervisão foi outro, uma vez que Luíz Inácio Lula da Silva (PT), assumiu a presidência em 2003, permanecendo em tal posição até 2010.

Neste PNE, o termo gênero é mencionado em oito ocasiões, tendo duas possíveis interpretações. A primeira interpretação é a de gênero como uma categoria, utilizado para diferenciar características socioculturais entre homens e mulheres, pela qual é possível realizar uma análise social. Em decorrência da presença do diagnóstico, ou seja, da análise da condição de cada uma das categorias educacionais que compõem o Plano Nacional, para a formulação de objetivos e metas, o termo gênero aparece como um marcador social

da diferença no censo demográfico realizado pelo IBGE ou em pesquisas conduzidas por outros institutos.

Na parte referente ao diagnóstico da educação infantil, encontra-se a primeira menção do termo, onde se expressa a porcentagem da distribuição de matrículas entre crianças de quatro a seis anos de acordo com o gênero:

A distribuição das matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do País. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso País essa questão não requer correções (BRASIL, 2011, p. 6).

Para Vianna e Unbehaum (2004), mencionar o acesso de meninas e meninos ao ensino fundamental, mas não desenvolver em seu diagnóstico as consequências diferenciadas para meninas e meninos quanto à permanência nesse ensino é o principal deslize do PNE 2001-2011 no que se refere às questões de gênero. Enquanto as estatísticas apresentadas pelo PNE 2001-2011 referente ao acesso à rede de ensino demonstra que há um equilíbrio quanto ao ingresso de meninos e meninas, ela não considera que esse equilíbrio sofre alterações na distribuição por gênero no decorrer dos anos. Essa desconsideração ignora o fracasso sistemático de meninos na educação básica, especialmente no ensino fundamental, aspecto que, de acordo com as autoras, não poderia ser desconsiderado do diagnóstico, muito menos das metas e objetivos do PNE (UNBEHAUM; VIANNA, 2006).

Na parte referente ao diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos, a tabela 15 do referido documento apresenta dados coletados em 1996 sobre a alfabetização da população brasileira de 15 ou mais anos de idade. De acordo com a análise realizada no PNE:

[...] não se verificam, tomado este indicador, distorções significativas em função do gênero, estando inclusive as mulheres melhor posicionadas nos grupos etários abaixo de 40 anos. Tomando-se o corte regional, as mulheres têm, em todas as regiões, uma maior média de anos de estudo (BRASIL, 2001, p.28).

Na parte de Gestão e Financiamento da Educação, o quadragésimo terceiro objetivo e meta referente à Gestão, dispõe sobre a necessidade de “Incluir, nos

levantamentos estatísticos e no censo escolar informação acerca do gênero, em cada categoria de dados coletados” (BRASIL, 2001, p.55).

Em outras quatro ocasiões, a palavra gênero é referenciada em diferentes objetivos e metas do PNE 2001-2011. Na seção “A”, referente à Educação Básica, o décimo primeiro objetivo para o Ensino Fundamental diz respeito à manutenção e consolidação do programa de avaliação de livros didáticos do Ministério da Educação:

Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério da Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio (BRASIL, 2001, p. 14).

Em 18 de julho de 2017, as ações de aquisição dos livros didáticos e literário foram unificadas pelo Decreto 9.099, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O PNLD, que é de responsabilidade do Ministério da Educação, tem como função “avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa” (BRASIL, 2017, p.1). Este foi o único objetivo para a Educação Básica, que fez referência às questões de gênero no Plano Nacional de Educação 2001-2011.

A seção “B”, referente à Educação Superior, tem como décimo segundo objetivo:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL, 2001, p. 25).

Ainda na seção “B”, referente a Educação Superior, o trigésimo primeiro objetivo, agora relativo ao Financiamento e Gestão da Educação Superior, é:

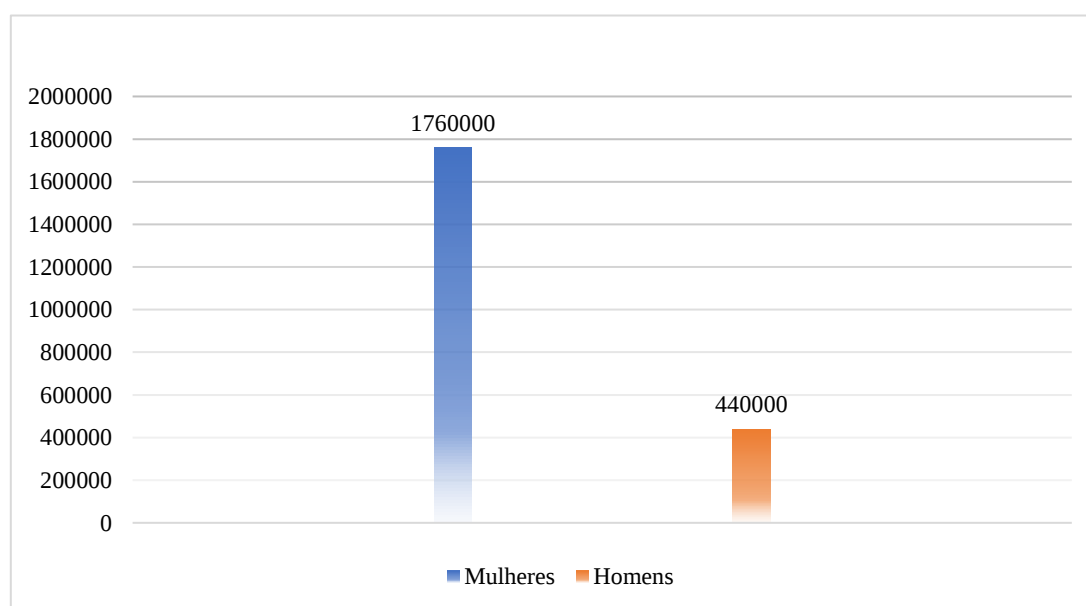
Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos (BRASIL, 2001, p. 26).

Para o magistério da Educação Básica, na parte relativa a “Formação e Valorização do Magistério” o PNE 2001-2011 estabelece que os cursos de formação, em quaisquer níveis e modalidades, deverão estabelecer, entre outros princípios, a “inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação” (BRASIL, 2001, p. 45).

O Plano Nacional 2001-2011, não possui flexão de gênero nos substantivos biformes, utilizando o emprego de termos masculinos para se referir a homens e mulheres. Mesmo ao referenciar profissionais da Educação Básica, público majoritariamente feminino, o Plano empregou o termo “professor”.

De acordo com as Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2017, naquele ano, o Brasil tinha 2.2 milhões de docentes atuando na Educação Básica. As mulheres, ou seja, professoras representavam 80% destes/as profissionais (Gráfico 1) (BRASIL, 2017, p. 16).

Gráfico 1 – Número de docentes que atuam na educação básica, de acordo com o gênero.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base nos dados das Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2017.

Ainda de acordo com as Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2017, dos/as 557,5 mil docentes que trabalhavam na Educação Infantil naquele ano, 96,6% eram mulheres. Elas também eram maioria no Ensino Fundamental, estando mais presente nos anos

iniciais. Enquanto na primeira parcela do Ensino Fundamental as mulheres representavam 90% dos/as docentes, na segunda, elas representavam 70%. No Ensino Médio, a incidência de docentes do gênero masculino foi mais expressiva, com 40,4% dos/as 509,8 mil docentes contratados/as. Entretanto, as mulheres permanecem sendo maioria, representando 59,6% dos/as docentes (BRASIL, 2017). Esses dados são resultados de um longo processo de feminização da docência, principalmente da docência da educação básica. A forte presença feminina na educação infantil e nos anos iniciais demonstram o quanto estes espaços ainda são associados com a questão do cuidado.

De acordo com Furlani (2013) a escolha das palavras não é um processo neutro, que não possui implicações. Referir-se a professoras e professores, pedagogas e pedagogos, alunas e alunos, sempre na forma masculina, por vezes ignorando a proporção numérica (conforme apontado, a maior parte do corpo docente da educação básica é formada por mulheres), favorece a manutenção de uma velada superioridade do gênero masculino, ocultando meninas, mulheres, professoras, alunas. A linguagem hegemônica, que se refere a homens e mulheres no masculino, que denomina a humanidade ou a espécie humana como “os homens”, hoje cômoda e familiar, não é um reflexo da realidade, mas sim uma “criação linguística intencionalmente política” (FURLANI, 2013, p.72).

No que se refere ao diagnóstico da Gestão e Financiamento da educação nacional, apresentado no PNE 2001-2011, a palavra gênero está se referindo a um conceito que abrange propriedades comuns que especificam determinado grupo: “os recursos de impostos não constituem sequer a totalidade dos recursos tributários (que incluem taxas e contribuições de melhoria). O imposto é espécie do gênero tributo” (BRASIL, 2001, p.47).

Uma alusão às questões de gênero é feita na parte referente às Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos. Ao discutir sobre a importância desta modalidade da Educação Básica ser integrada à educação profissional como uma forma de torná-la mais atrativa para seu público-alvo, e da necessidade de parceria com empregadores/as, o documento destaca que existem milhões de trabalhadores e trabalhadoras brasileiros/as inserido no mercado informal:

Também é oportuno observar que há milhões de trabalhadores inseridos no amplo mercado informal, ou à procura de emprego, ou ainda – sobretudo as

mulheres – envolvidas com tarefas domésticas. Daí a importância da associação das políticas de emprego e proteção contra o desemprego à formação de jovens e adultos, além de políticas dirigidas para as mulheres, cuja escolarização têm, ademais, um grande impacto na próxima geração, auxiliando na diminuição do surgimento de ‘novos analfabetos’ (BRASIL, 2001, p. 29).

Outra referência às questões de gênero aparece na seção que discute a Educação à Distância e Tecnologias Educacionais. Esta modalidade de ensino, é apresentada no Plano uma forma de auxiliar na universalização e democratização do ensino brasileiro, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão acentuadas. O Plano ainda destaca que os programas educativos, produzidos para televisão ou rádio, podem desempenhar um importante papel no desenvolvimento cultural da população. O sétimo objetivo da Educação à Distância e Tecnologias Educacionais é:

Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres [...] (BRASIL, 2001, p. 32).

2.5. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

No seu inciso IV, do artigo 9º, a LDB atribui à União:

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 (p.4).

Esta atribuição é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), de acordo com a Lei nº 9131/95. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer as bases comuns nacionais para este nível educacional; sistematizar os princípios e objetivos da educação; orientar os cursos de formação inicial, continuada e de capacitação de profissionais da educação; auxiliar na reflexão crítica que deve subsidiar a formulação de projetos pedagógicos nas unidades de ensino básico brasileiras. Na seção da publicação das Diretrizes que diz respeito ao Mérito, está disposto:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 16).

No artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estão dispostas as funções sociopolíticas e pedagógicas da escola a serem cumpridas, entre elas “[...] rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2013, p. 98). As questões de gênero também aparecem nos fundamentos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, normalmente relacionadas à oferta de um ensino que corrobora com os direitos civis, políticos e sociais dos e das estudantes.

2.6. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024

O projeto de lei que aprovou o atual PNE do país, que teve como relator o Deputado Federal, Ângelo Vanhoni (PT), começou a tramitar no Congresso Nacional em 2010, ao final do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Sua aprovação aconteceu somente no final do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (PT).

Diferente do primeiro PNE, que foi elaborado à partir de discussões que envolveram somente o Governos Federal, o Congresso Nacional, as entidades representativas de gestores dos entes federados na esfera educacional (Consed, Undime) e uma entidade representativa da comunidade educacional (CNTE), as discussões para a construção do segundo PNE contou com muitos mais participantes, todos/as com visões, interesses e propostas distintas para a política educacional (BRASIL, 2014).

Agentes governamentais, conselhos e fóruns de educação institucionais, movimentos sociais, representantes da sociedade civil (gestores/as), representantes da sociedade civil vinculada ao setor privado na área da educação, organizações da sociedade

civil e *think tanks*¹⁵ voltadas ao desenvolvimento de políticas públicas compuseram o debate acerca de tal peça legislativa. A pluralidade de olhares gerou calorosos debates e polêmicas (BRASIL, 2014).

Quatro anos mais tarde, em junho de 2014, o Congresso Nacional aprovou o segundo, e mais recente, Plano Nacional de Educação. O PNE 2014-2024 estabelece as 20 metas a serem atingidas ao longo da sua década de vigência e, apresenta estratégias específicas para cada meta. Diferente do PNE 2001-2011, ele não possui diagnóstico ou divisão em níveis e modalidades de ensino. As metas e estratégias nele definidas devem ser desenvolvidas em todos os níveis e etapas de ensino.

De acordo com a Exposição de Motivos (EM) nº 33 de 2010, que acompanhou a proposta do Executivo para o PNE 2014-2024, a tríade diagnóstico/diretrizes/metadotada no PNE 2001-2011, não foi uma boa maneira de estruturar o plano, tendo em vista que as “metas vinham desacompanhadas das estratégias necessárias para o seu cumprimento” (BRASIL, 2010, p.15). Ainda conforme a EM nº 33/2010, a redução para 20 metas gerais acompanhadas de 254 estratégias é uma “forma de favorecer o engajamento da sociedade civil e o controle social na execução do plano” (BRASIL, 2010, p.15).

A execução e cumprimento do PNE devem ser continuamente monitorados, por meio de avaliações periódicas de responsabilidade do Ministério da Educação, Comissão da Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação. Cabe a essas instâncias, analisar e propor políticas públicas para assegurar a aplicação das estratégias e a efetivação das metas propostas. A cada dois anos o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicará estudos para aferir a evolução do cumprimento deste Plano (BRASIL, 2014).

Antes de apresentar as metas e estratégias para o decênio, o PNE 2014-2024, expõe as dez diretrizes para a educação brasileira:

¹⁵ Grupos de especialistas em estratégia e defesa. São instituições ou organizações dedicadas a produzir e difundir conhecimentos sobre temas políticos, econômicos ou científicos; laboratórios de ideias; gabinetes estratégicos; centros de pensamentos. *Think*, na língua inglesa pode ser traduzido como ‘pensar’, já a palavra *tank* significa ‘tanque’, por isso o termo *think tank*.

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos(as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 43).

2.6.1. Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito e respeito à diversidade

Como evidenciado acima, o PNE 2014-2024 apresenta diretrizes voltadas para a superação das “desigualdades educacionais” (BRASIL, 2014, p. 43), erradicação de “todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 43) e promoção dos princípios da “diversidade” (BRASIL, 2014, p. 43), entretanto, ele não especifica, em suas diretrizes a violência ou discriminação baseadas em gênero.

A publicação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, da Série Legislação organizada pela Câmara dos/as Deputados/as, ao discutir a história do PNE e os desafios da nova lei, destacou a polêmica que circundou a redação inicial do inciso III do artigo 2º da primeira versão do Plano, entregue à Câmara dos Deputados/as em 2010. A redação original assentava como diretriz da educação a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual na erradicação de todas as formas de discriminação”. Em 2013, o Senado alterou o texto, removendo a especificação das formas de discriminação, para “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. O embate foi favorável ao Senado, que teve a sua modificação aprovada pelo Congresso Nacional em 2014 (BRASIL, 2014).

A prática de aglomeração de categorias abertas e o uso de pronomes indefinidos como “todos”, pode tanto ser interpretada como uma alusão às questões de gênero, como também pode ser compreendida como um discurso que não se compromete com o combate das inequidades de gênero. É possível defender o caso de que a discriminação

contra mulheres ou contra a população LGBTI+, ou a perpetuação de estereótipos de gênero, estão incluídos na afirmação “todas as formas de discriminação”, contudo, para que isso seja possível, faz-se necessário, primeiramente, reconhecer a veracidade das teorias de gênero, e por tanto reconhecer o processo de construção social e histórico de mulheres e homens e as diferentes posições hierárquicas assumidas por elas e por eles.

A necessidade desse reconhecimento precisa ser apontada, posto que, a alteração do texto do PNE 2014-2024, foi consequência de discordâncias entre diferentes setores de negociação com o Estado. Àqueles/as que desejaram a retirada da palavra gênero, o fizeram por não compreendê-la da mesma forma que ela é apresentada nessa pesquisa, mas também, por temer o que isso significaria para parte da população que possui privilégios no *status quo*. Foram as discussões sobre a inclusão ou não da palavra gênero no PNE 2014-2024, que popularizaram a falsa ideia de “ideologia de gênero”.

A origem das concepções que sustentam a suposta existência de uma “ideologia de gênero” pode ser encontrada no seio Igreja Católica, como uma ação contraofensiva às ideias do Movimento Feminista, principalmente aquelas relacionadas a liberdade sexual, aos direitos reprodutivos das mulheres e ao crescente reconhecimento de identidades de gênero e sexuais não heteronormativas (CAMPANA, MISKOLCI, 2017). De acordo com Campana e Miskolci (2017) na década de 1990, o então cardeal Joseph Aloisius Ratzinger escreveu textos sobre o gênero como “uma revolução contra os pressupostos biológicos”, contra a natureza e contra a ideia de deus como criador. Em 2004, o papa João Paulo II, manifestou-se contra o discurso feminista em sua “Carta às Mulheres”, reiterando que a maternidade era um elemento-chave na identidade feminina. A expressão “ideologia de gênero” foi explicitamente mencionada no Documento Aparecida, na V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe (Celam):

40. Entre os pressupostos que enfraquecem e menosprezam a vida familiar, encontramos a ideologia de gênero, segundo a qual cada um pode escolher sua orientação sexual, sem levar em consideração as diferenças dadas pela natureza humana. Isso tem provocado modificações legais que ferem gravemente a dignidade do matrimônio, o respeito ao direito à vida e a identidade da família (CELAM, 2007, p. 30).

No Documento Aparecida, o Celam também destacou a família no seu conceito tradicional, fundada pela união matrimonial entre um homem e uma mulher, como um

“patrimônio da humanidade” e um eixo prioritário a ser defendido de ameaças como “legislações civis contrárias ao matrimônio que, ao favorecer os anticoncepcionais e o aborto, ameaçam o futuro dos povos” (CELAM, 2007, p. 279).

Um importante personagem na popularização do termo ideologia de gênero na América Latina é o advogado argentino Jorge Scala, que teve o seu livro “Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família”, lançado no Brasil em outubro de 2012. Segundo Scala, a “ideologia de gênero” foi incorporada no sistema educacional de inúmeros países por pressão de organizações como ONU, União Europeia (EU) e Banco Mundial. O termo ideologia foi adotado por representar “um corpo fechado de ideias que parte de um pressuposto básico falso”, ideias que funcionariam como uma lavagem cerebral, eliminando a composição familiar tradicional, apoiando aborto como um direito inalienável da mulher, destruindo a “estrutura antropológica íntima do ser humano” e finalmente instauraria um regime totalitário (SCALA, 2012). No Brasil, o livro de Jorge Scala é distribuído por Felipe Nery, presidente da Rede Nacional de Direito e Defesa da Família.

Organizações evangélicas, principalmente aquelas de forte representatividade política, abraçaram a errônea ideia da existência de uma “ideologia de gênero” e, pode-se dizer que tomaram frente da mesma. De acordo com essas organizações incluir a palavra gênero no PNE 2014-2024, ou incluir metas e/ou estratégias com o objetivo de diminuir as desigualdades de direitos e poderes entre homens e mulheres ou combater os preconceitos baseados em gênero e orientação sexual por meio da educação escolar, significaria abrir as portas para as palavras de Scala.

Essas organizações receberam apoio por meio de eventuais alianças com outros movimentos e agremiações partidárias, não necessariamente motivadas por questões religiosas, como o Movimento Brasil Livre¹⁶ (MBL) e o Escola Sem Partido (ESP) (CAMPANA; MISKOLCI, 2017). Em comum, esses segmentos religiosos e esses grupos laicos/agnósticos, partilham uma visão política autoritária de sociedade e a recusa a mudanças legais, culturais e educacionais que de alguma forma questionem as hierarquias sexuais e de gênero (MISKOLCI, 2017).

¹⁶ Movimento político que surgiu ao final de 2014.

2.6.2. Promoção dos princípios dos Direitos Humanos

Outra questão importante levantada nas diretrizes do PNE 2014-2024, é a dos direitos humanos. A décima diretriz do Plano em vigência manifesta que a educação nacional precisa ter como uma de suas pautas recorrentes a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2014, p.12).

A expressão e a perspectiva dos direitos humanos foram elaboradas após a Segunda Guerra Mundial, quando, em abril de 1945, representantes de 50 países reuniram-se na cidade de São Francisco nos Estados Unidos da América, com o objetivo de formar uma liga internacional de promoção da paz e de prevenção de futuras guerras. A Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional se estendeu até junho do mesmo ano, quando no dia 26, os 50 países representados assinaram a Carta das Nações Unidas, e no dia 24 de outubro a Organização das Nações Unidas (ONU), passou a existir oficialmente. No seu preâmbulo, a Carta das Nações Unidas reafirma a crença que as nações signatárias possuem na igualdade de direitos entre homens e mulheres (ONU, 1945). O Brasil é membro fundador da ONU, sendo que ratificou a Carta das Nações Unidas no dia 21 de setembro de 1945. A ONU tem sede fixa no Brasil, desde 1947.

Em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em Paris. Em seguida, a Assembleia solicitou aos Países Membros que divulgassem o documento em escolas e outras instituições de ensino, para que o respeito aos direitos e liberdades fossem promovidos por meio do ensino e da educação. A Declaração configura um marco histórico sem dúvida, pois pela primeira vez foi estabelecida a proteção aos direitos humanos internacionalmente. No seu preâmbulo a DUDH coloca que “[...] os povos das Nações Unidas reafirmam, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres [...]” (ONU, 1948, p. 3).

Em 1968, as Nações Unidas realizaram a Primeira Conferência de Direitos Humanos, na cidade de Teerã, capital do Irã. A proclamação de tal Conferência condenou a discriminação de gênero:

A discriminação da qual a mulher ainda segue sendo vítima em distintas regiões do mundo deve ser eliminada. O feito de que a mulher não goze dos mesmos direitos que o homem é contrário à Carta das Nações Unidas e às disposições da Declaração Universal de Direitos Humanos. A aplicação cabal da Declaração sobre a eliminação da discriminação contra a mulher é uma necessidade para o progresso da humanidade (ONU, 1968).

A capital austríaca sediou, em 1993, a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, onde foi adotada consensualmente, em plenária, a Declaração e Programa de Ação de Viena. Na sua abertura, a Declaração se considera “profundamente preocupada com as diversas formas de discriminação e de violência às quais as mulheres continuam expostas em todo mundo” (ONU, 1993, p. 1). O item 18, fala especificamente dos direitos humanos das mulheres e das meninas, colocando que a plena participação das mulheres na vida social, cultural, econômica, civil e política, em regime de igualdade, e a eliminação de todas as formas de discriminação baseadas em sexo, são objetivos prioritários da comunidade internacional. Indica a tomada de ações legislativas, nacionais e de cooperação internacional nas áreas de desenvolvimento econômico e social, saúde e educação na tentativa de erradicar a violência, abuso e exploração sexual de mulheres. Em seguida, A Conferência urge, que os Governos, instituições governamentais e não-governamentais aumentem os esforços para proteger e promover os direitos humanos das mulheres e meninas.

O item 33 do referido documento faz menção ao papel da educação formal no desenvolvimento de uma nação comprometida com os direitos humanos:

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma o dever dos Estados, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos, de orientar a educação no sentido de que a mesma reforce o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. A Conferência sobre Direitos Humanos enfatiza a importância de incorporar questões dos direitos humanos nos programas educacionais e solicita aos Estados que assim procedam. A educação deve promover o entendimento, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, além de estimular o desenvolvimento de atividades voltadas para esses objetivos no âmbito das Nações Unidas. Por essa razão, a educação sobre direitos humanos e a divulgação de informações adequadas, tanto de caráter teórico quanto prático, desempenham um papel importante na promoção e respeito aos direitos humanos em relação a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, idioma ou religião, e devem ser elementos das políticas educacionais em níveis nacional e internacional (ONU, 1993, p.5).

Na secção da Declaração e Programa de Ação de Viena, referente à igualdade, dignidade e tolerância, seis temas principais são abordados, o terceiro deles é “A igualdade de condição e os direitos humanos das mulheres”. Nesta subdivisão é levantada a necessidade de os Governos e das Nações Unidas priorizarem ações voltadas para garantir às mulheres acesso pleno e igual a todos os direitos humanos, eliminar todas as formas de violência contra as mulheres na vida pública e privada, extinguir formas de assédio sexual, exploração e tráfico de mulheres e “eliminar preconceitos sexuais na administração da justiça e erradicar quaisquer conflitos que possam surgir entre os direitos da mulher e as consequências nocivas de determinadas práticas tradicionais ou costumeiras, do preconceito cultural e do extremismo religioso” (ONU, 1993, p. 9), dentre outras considerações e prescrições. Ao discutir a educação em direitos humanos, a Conferência, enfatizou mais uma vez a necessidade de evidenciar os direitos humanos da mulher, por meio de divulgação de informações e de desenvolvimento de programas e estratégias (ONU, 1993).

A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, também solicitou em 1993, que as Nações Unidas promovessem a ratificação universal da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a mulher. O documento, de 1979, foi promulgada no Brasil com o artigo 10 do Decreto nº 4.377, de 2002. (ONU, 1993).

Além dos documentos mencionados, no âmbito dos direitos humanos existem outros importantes marcos, comissões, comitês, divisões, fundos, e programas voltados especificamente para lutar pelos direitos humanos das mulheres. Em 1789, se proclamou, na França, a *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão), o primeiro documento do seu tipo. A Declaração, escrita no primeiro ano da Revolução Francesa (1789-1799), por “representantes do povo francês” em Assembleia Nacional, expôs em 17 artigos os “direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem”. O primeiro artigo afirma que “os homens nascem e são livres e iguais em direito”, em concordância com os princípios da Revolução de Liberdade, Igualdade, Fraternidade (*Liberté, Égalité, Fraternité*), que além de uma série de reivindicações econômicas e políticas, trouxe também uma nova forma de pensar as relações de poder dentro do país, com reservas às mulheres (GARCIA, 2015).

Em setembro de 1791, a Constituição Francesa, incorporou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, e afirmou a distinção entre duas categorias de cidadãos:

ativos (homens, maiores de 25 anos de idade, independentes e com propriedades) e passivos (homens sem propriedades e mulheres), representando uma amarga derrota para as mulheres que lutavam pelos seus direitos e acreditavam que a Revolução Francesa seria o planejamento de uma sociedade igualitária.

O projeto igualitário da França revolucionária, apesar de estar de acordo com as primeiras reivindicações de direitos por parte das mulheres francesas, que tiveram lugar em tal Revolução assim como em outros movimentos sociais, excluiu o público feminino e suas demandas por direitos iguais. Por conseguinte, em 1791, Olympe de Gouges (pseudônimo de Marie Gouze), escreveu a *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* (Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã). No preâmbulo da Declaração, Olympe falou em nome das mulheres francesas:

Mães, filhas, irmãs, mulheres representantes da nação reivindicam constituir-se em uma assembleia nacional. Considerando que a ignorância, o menosprezo e a ofensa aos direitos da mulher são as únicas caudas das desgraças públicas e da corrupção no governo, resolvem expor em uma declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados da mulher (GAUGES, 1791).

Para a jovem francesa, assim como o homem, a mulher nascia também livre e possuía os mesmos direitos que ele, sendo a Nação a união da mulher e do homem. Os direitos irrevogáveis da mulher e do homem, eram: “a liberdade, a propriedade, a segurança, e, sobretudo, a resistência à opressão” (GAUGES, 1791, p. 1). A declaração ainda reivindica direitos políticos para as mulheres, como o de concorrer pessoalmente ou por meio de representantes para a formação da legislação nacional, como para participar da distribuição de postos públicos. Por fim, o artigo dezesseis da Declaração expõe que toda e qualquer Constituição é nula se a maioria das pessoas que compõe a Nação não participaram da sua redação e chama as mulheres ao seu despertar, a se conscientizar dos seus direitos negados (GAUGES, 1791). Em 1793, Olympe, que escreveu “a mulher tem o direito de subir ao patíbulo, deve ter também o de subir ao pódio [...]”, foi guilhotinada, após ser acusada de traição (GARCIA, 2015).

Olympe, assim como outras mulheres de sua época (como Mary Wollstonecraft, por exemplo, autora de “A reivindicação dos direitos da mulher” de 1790), buscou inserir as lutas por libertação e igualdade social e política das mulheres no contexto do projeto geral dos direitos naturais modernos. No entanto, a exclusão das mulheres da

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e o reconhecimento delas como uma subclasse na sociedade francesa após a Revolução, onde os direitos “naturais”, ou seja, aqueles mandados ou assegurados pela natureza eram apenas dos homens, esboçou uma rudimentar ação afirmativa (GARCIA, 2015).

É possível identificar a ideia de “discriminação positiva” ou “ação afirmativa” na Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, uma vez que ela representa uma postura ativa frente às desigualdades historicamente acumuladas pelas mulheres, julgando insuficiente as ações e políticas previamente estabelecidas. Também é possível observar a visão socialmente estabelecida de que o homem é análogo ao natural, e como a Declaração de Olympe mostra, o poder masculino estabelecido como privilégio e opressão.

A área do Direitos Humanos, como afirmado anteriormente, investiu e permanece investindo em ações afirmativas para o público feminino, incluindo a criação da Comissão sobre o Status das Mulheres da Nações Unidas em 1946 e a criação da ONU Mulheres em 2010, partindo do princípio de que determinados grupos, mesmo que contemplados por leis nacionais e internacionais, exigem uma resposta diferenciada e específica por conta de suas particularidades. As mulheres representam um destes grupos. A existência de ações afirmativas, não exclui o público feminino de leis universais, não deixamos de falar de direitos humanos da mulher se falarmos em direitos humanos.

O PNE 2014-2024 propõe uma educação guiada pelo princípio de respeito aos direitos humanos, ou seja, uma educação guiada pelo princípio de respeito da igualdade de direitos entre homens e mulheres. É, portanto, uma educação comprometida com a superação da desigualdade de direitos entre homens e mulheres. As questões de gênero, levantadas por um movimento teórico filosófico, que também é social, é um veículo indispensável para compreender e, com sorte, desfazer o desequilíbrio de poder entre homens e mulheres, que se manifesta em forma de desequilíbrio de direitos.

2.6.3. Ampliação da oferta de matrículas em creches

Além de dez diretrizes o PNE em vigência apresenta, como anteriormente mencionado, 20 metas, acompanhadas de suas estratégias, para a educação nacional nos próximos dez anos, a primeira delas é:

I – Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

A meta de número um, tem como um dos seus objetivos ampliar a oferta de educação infantil em creches. A luta pelo atendimento educacional de crianças na primeira infância, que hoje é considerado um direito, está estreitamente ligada aos movimentos de mulheres e movimentos feministas na década de 1940, assim como, com a busca pela emancipação financeira por parte das mulheres.

Com o avanço do capitalismo no Brasil, as mulheres foram inseridas ao mercado de trabalho assalariado, logo, elas passaram a denunciar as condições precárias de trabalho e a exploração da mão de obra feminina, assim como um espaço apropriado para manter seus filhos e filhas no período de amamentação. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, colocou obrigatoriedade das empresas que empregavam mais de trinta mulheres acima de dezesseis anos a disponibilizar um local para guardar, apenas isso, as crianças no período de amamentação. Mesmo com leis como esta, quase nenhuma creche foi criada nas empresas, e muitas mulheres casadas deixaram de ser contratadas, pois apresentavam maior probabilidade de engravidar (TELES, 2015).

Na década de 1960, a Liga Feminina do Estado da Guanabara, se dedicou, entre outras pautas, a reclamar o direito por creches. Com o Golpe Militar de 1964, qualquer tipo de luta popular foi fortemente reprimido, incluindo aquele iniciado pela Liga Feminina. Contudo, a chegada da Segunda Onda do feminismo ocidental e a convocação da ONU, em 1975, para a celebração do Ano Internacional da Mulher, manteve a chama de luta por direitos das mulheres acesa (TELES, 2015).

A Primeira Onda do feminismo é caracterizada pela demanda de direitos civis, como participação na vida pública e na política, que já eram desfrutados pela população masculina. É apenas na Segunda Onda do feminismo que temas como direitos sexuais e reprodutivos e a divisão sexual do trabalho passam a ser discutidos. Até então, a mulher, esteve ligada, social e economicamente, à sua função reprodutiva. A maternidade obrigatória passou a ser referida como limitadora, e a desnaturalização da mulher como genitora e cuidadora, como instintivamente maternal, se tornou uma finalidade das mulheres feministas (SILVA, 2019).

Parte do processo de desmistificação das mulheres como inerentemente mães, foi compreender crianças como cidadãs em desenvolvimento e a criação e educação das mesmas como uma questão social. Neste cenário, as feministas brasileiras conceberam a creche como um direito das crianças à educação, assim como um direito das mães trabalhadoras à sua realização social, profissional e emancipação financeira. Em 1979 foi criado o Movimento de Luta por Creche, com o objetivo principal de criação de creches gratuitas para crianças de zero a seis anos de idade, nos bairros e nos locais de trabalho. O Movimento obteve grande sucesso entre as décadas de 1970 e 1980 na cidade de São Paulo, ao aumentar significativamente o número de creches nos bairros da cidade (TELES, 2015).

O debate ao redor da creche se ampliou, a necessidade de diálogo com o poder público se intensificou, as diferenças entre creche e educação infantil precisaram ser mais bem definidas, assim como o tipo de atividades as crianças desempenhariam no momento da creche e que tipo de profissional trabalharia nela. A demanda por creches públicas, com função social e educativa, para atender as necessidades das crianças juntou mulheres, mulheres feministas e trabalhadores/as. Na Constituinte, a creche se materializou como uma das principais demandas das mulheres feministas, assim como a licença paternidade e a ampliação da licença-maternidade para 120 dias. “O filho não é só da mãe!” virou uma das campanhas nacionais da época (TELES, 2015).

Em 1988, pela primeira vez no Brasil, a Constituição Federal inscreveu a creche como um direito da criança de zero a seis anos de idade à educação. Dessa maneira, a creche deixou de ser unicamente um direito das mulheres trabalhadoras, para ser um direito de mulheres, homens, e principalmente das crianças (TELES, 2015).

Como já foi apontado, a maternidade é um dos atributos associados ao gênero feminino. O amor materno é amplamente compreendido como um sentimento inerente à condição das mulheres, algo biologicamente determinado. A ideia de que todas as mulheres precisam exercer a função maternal e que elas são as pessoas mais bem preparadas para a criação e educação de crianças, está profundamente ligada a construção dos papéis de gênero.

Normas ou papéis de gênero são princípios que servem como lei, como modelos de comportamento a serem seguidos de acordo com as expectativas do que é socialmente esperado de um homem e de uma mulher (BRASIL, 2009). O axioma, é que como outros

atributos, a maternidade e a paternidade são aprendidas. Tanto um homem, como uma mulher, pode assumir o cuidado de uma criança. Entretanto, o relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), sobre os Aspectos dos Cuidados das Crianças de Menos de Quatro Anos de Idade, de 2015 apontou que 83,8% (8,6 milhões das 10,3 milhões) das crianças de menos de quatro anos de idade tem como responsável principal a mulher. A faixa etária destas mulheres apresentou concentração nos grupos de dezoito a vinte e nove anos (48,4%) e de trinta e trinta e nove anos (37,2%) (IBGE, 2015).

As crianças que estão sob cuidados principalmente das mulheres pertencem à faixa etária de atendimento das creches. Prescreve o art. 218, inciso IV da CF, que é dever do Estado garantir educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos de idade (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no artigo 54, reforça a Constituição Federal e amplia a faixa etária a ser atendida: “IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (ECA, 1990). A faixa etária destas mulheres também é um dado relevante, uma vez que configuram a população alvo de políticas de incentivo de ingresso ao EJA e ao Ensino Superior.

Os dados acima apresentados, atestam para o fato de que mesmo no século XXI, políticas de expansão de vagas em creches permanecem tendo maior impacto na vida das mulheres do que na vida dos homens, e que elas estão ligadas com a possibilidade de inserção ou reinserção na educação ou no mercado de trabalho por parte do público feminino.

Faz-se relevante mencionar que, essa primeira parte da meta I do PNE 2014-2024, de universalização da educação infantil na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade até 2016 não foi alcançada, de acordo com o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2014-2024, publicado em 2018. Contudo, o Relatório sugere que a meta poderá ser atingida entre os anos de 2018 e 2020, uma vez mantido o crescimento observado no período de 2004 a 2016 (INEP, 2018).

A segunda parte da meta I, objetiva e ampliação da oferta de educação infantil em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos de idade até o final de vigência do Plano. Em 2017, apenas 34,1% das crianças até 3 anos tiveram acesso à educação infantil (INEP, 2017).

2.6.4. Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce

A terceira meta do PNE 2014-2024 é:

III – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento (BRASIL, 2014).

A estratégia 3.8, da meta acima descrita, propõe fortalecer o acompanhamento da frequência, aproveitamento e interação escolar de estudantes do Ensino Médio beneficiários e beneficiárias de programas de transferência de renda, “bem como das situações de discriminação, preconceito e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce” (BRASIL, 2014).

Quando uma menina ou uma jovem engravida sua vida muda radicalmente. O Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) aponta que sua educação escolar pode ser interrompida, suas perspectivas profissionais ou de inserção no mercado de trabalho diminuem consideravelmente ou desaparecem e a sua vulnerabilidade à pobreza, à exclusão social e à dependência aumentam. O relatório Maternidade precoce: enfrentando o desafio da gravidez na adolescência do UNFPA assinala que, no mundo inteiro meninas pobres, com baixa escolaridade, residentes do meio rural e/ou que pertencem a minorias étnicas ou grupos marginalizados são mais susceptíveis de engravidar. Grande parte dos partos de adolescentes no mundo, 95% mais especificamente, ocorre em países em desenvolvimento, e nove em cada dez desses nascimentos ocorrem dentro de um casamento ou união conjugal precoce (UNFPA, 2013).

O relatório apontou oito causas subjacentes da gravidez precoce: casamento precoce; desigualdade de gênero; obstáculos aos direitos humanos; pobreza; violência e coerção sexual; políticas nacionais que restringem o acesso à contracepção e à educação sexual apropriada à idade; falta de acesso à educação e serviços de saúde reprodutiva; e falta de investimento em capital humano das adolescentes.

Normas rígidas de gênero, concepções sobre aquilo que é apropriado para meninos e meninas ou homens e mulheres, determinam crenças e atitudes frente ao exercício da sexualidade e ao acesso à contracepção e serviços de saúde reprodutiva. Em muitos

países, e é possível incluir o Brasil nesse grupo, existe uma aprovação cultural do pleno exercício da sexualidade masculina, enquanto a sexualidade feminina é com frequência censurada. Estas mensagens, muitas vezes insidiosas, são internalizadas, e assim, desde cedo as pessoas aprendem o que devem pensar e como devem se comportar em relação à sexualidade e estabelecem expectativas sobre ela, muitas vezes divergentes (UNFPA, 2013).

Essas expectativas podem se traduzir em práticas negativas, impactando negativamente a saúde sexual e reprodutiva das mulheres. Uma dessas práticas é a gravidez indesejada. O relatório referenciado ainda aponta que muitas e jovens mulheres não fazem uso da contracepção, mesmo que ela seja acessível, porque seus parceiros se opõem a ela. O relatório também coloca, que, em diversas culturas, os riscos de ignorar essa posição masculina à contracepção podem ser graves (UNFPA, 2013).

Educação escolar, ou seja, acesso à conhecimento, e autonomia, são elementos-chave para que as mulheres conquistem saúde sexual e reprodutiva. Mas, além de abordar o comportamento de meninas e mulheres, se faz necessário discutir e trabalhar os “condicionantes subjacentes, incluindo a desigualdade de gênero, a pobreza, a violência e coerção sexual, o casamento precoce, as pressões sociais, a exclusão de oportunidades educacionais e de trabalho, as atitudes negativas e estereótipos sobre as adolescentes” (UNFPA, 2013, p. 9) e, é claro, no papel dos meninos e dos homens.

É apropriado mencionar, que apesar de o Brasil ter investido em outras políticas, que já foram aqui mencionadas, como os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre orientação sexual, o Plano Nacional de Educação em vigência não apresenta metas ou estratégias que buscam discutir relacionamento afetivos, sexualidade, saúde sexual e reprodutiva ou orientação sexual na educação básica. Portanto, questões importantes a serem trabalhadas na infância e adolescência, como a conceituação de relacionamento, suas distintas formas e efeitos, incluindo o fato de que às vezes relacionamentos íntimos podem se tornar relacionamentos sexuais; a importância de princípios como respeito, tolerância e solidariedade, frente à diversidade de valores e comportamentos relativos à sexualidade; o conhecimento, valorização e cuidados com a saúde do corpo como condição necessária para fruir da sexualidade; as desigualdades e diferenças de poder que afetam os relacionamentos afetivos, e como estas desigualdades podem ser nocivas; a importância do direito à privacidade e a integridade corporal; a obrigatoriedade do consentimento em todas as relações sexuais; a prevenção de Doenças

Sexualmente Transmissíveis (DST/Aids) e da gravidez indesejada, ficam submetidas ao discurso geral de sexualidade a partir de um ponto de vista biológico ou a uma mitigação de situações de violência, doença ou de gravidez precoce.

A terceira meta, ainda conta com a estratégia 3.13, que reforça as diretrizes do PNE ao sugerir a implementação de “políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2014).

Essa meta, que busca a universalização do atendimento escolar para toda população de 15 a 17 anos até 2016, não havia sido cumprida quando o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi publicado em 2018. De acordo com esse Relatório, o atendimento escolar da população desta faixa etária apresentou uma trajetória de crescimento no período analisado, chegando a 91,3% em 2017, porém a meta prevista de universalização não foi alcançada. De acordo com as projeções do Relatório, em 2024, 94% da população entre 15 a 17 anos de idade estará sendo atendida pelas redes de ensino brasileiras, número ainda aquém daquele que foi estabelecido pela Meta 3 do PNE 2014-2024 (INEP, 2018).

A meta três também tem como objetivo a elevação, até o final do período de vigência do PNE 2014-2024, da taxa líquida de matrículas no EM para 85%. De acordo com o Relatório do INEP, em 2017, a matrícula líquida ajustada no Ensino Médio de adolescentes de 15 a 17 anos foi de 70,1%, estando ainda distante da meta. O Brasil chegará, no máximo, ao patamar de 80% até 2024, caso não sejam colocadas em práticas medidas para combater a evasão e repetência escolar (INEP, 2018).

2.6.5. Políticas de combate à violência doméstica e sexual

A sétima meta do PNE 2014-2024, é:

VII – Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:¹⁷

¹⁷ O quadro com as médias nacionais do Ideb faz parte da Meta VII do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Ela inclui uma estratégia de combate à violência doméstica e sexual por meio da capacitação de profissionais da educação na detecção dos sinais de suas causas:

[...] 7.23. garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção de providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014, p. 65).

De acordo com a Lei nº 10.886 de 2004, o termo violência doméstica, deve ser utilizado para casos quando a lesão for praticada contra “ascendente, descendente, irmão, cônjuge ou companheiro, ou com quem conviva ou tenha convivido, ou, ainda, prevalecendo-se o agente das relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade” (BRASIL, 2004). Nesta lei, a violência doméstica não é apresentada como uma violência que acomete somente mulheres, no entanto o Mapa da Violência 2015 – homicídio de mulheres no Brasil, aponta que, segundo com os registros de atendimentos por “violência doméstica, sexual e/ou outras violências” do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), no ano de 2014 foram atendidas 223.796 vítimas de diversos tipos de violência e, duas em cada três dessas vítimas de violência (147.691 delas) foram mulheres que precisaram de atenção médica por violências domésticas, sexuais e/ou outras. Dividir este montante pelos dias do ano, mostra que em 2014, 405 mulheres demandaram atendimento em uma unidade de saúde por dia, devido a alguma violência sofrida (FLACSO, 2015).

Ainda no que tange à temática da violência contra as mulheres, duas leis específicas surgem para combater violência que atinge as mulheres por serem mulheres: a Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340, de 2006, e a Lei do Feminicídio, Lei nº 13.104, de 2015.

De acordo com o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (2018), a meta VII foi parcialmente cumprida, uma vez que foi alcançada somente a média nacional para o Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio não atingiram as médias previstas pelo PNE 2014-2024 (INEP, 2018). A trajetória do Ideb do ensino médio no período de 2007 a 2015 aponta a estagnação desse índice a partir de 2011 (3,7). O baixo desempenho do Ensino Médio no Ideb ao longo dos anos foi uma das justificativas do Governo Federal para a proposição da Medida Provisória nº 746, de 2016 de reformulação do Ensino Médio. A medida, passou a ter vigor de Lei, em fevereiro de 2017, com a aprovação da Lei nº 13.41, que, dentre outras medidas, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

2.6.6. Políticas de acesso à educação para mulheres

A décima quarta meta do PNE 2014-2024 é: “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação do *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) de mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) de doutores”.

A oitava estratégia dessa meta, tem como público-alvo as mulheres: “estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, química, informática e outras no campo da ciência” (BRASIL, 2014, p. 78). Esta é a única meta do PNE em vigência que tem como finalidade, a inclusão ou acesso especificamente de mulheres em um setor educacional.

Segundo o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, no período de 2010 a 2016, o número de títulos de mestrado aumentou e, no ano de 2016, o Brasil encontrava-se próximo de atingir a meta proposta pelo PNE 2014-2024. O número de títulos de doutorado também aumentou, mas ainda são necessários cerca de 4.500 títulos adicionais para que meta de doutores/as formados/as anualmente seja atingida, considerando os valores de 2016 (INEP, 2018).

2.6.7. Valorização financeira do magistério

O PNE 2014-2024, também conta com a seguinte meta: “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência desse PNE” (BRASIL, 2014).

As questões de gênero na docência foram discutidas previamente na secção referente à Lei de Diretrizes e Bases e na secção referente ao Plano Nacional de Educação 2001-2011. O novo componente nesta discussão, trazido pelo PNE 2014-2024, é a valorização financeira do magistério, ou seja, a questão salarial. A meta 17, acima transcrita, tem como objetivo equiparar o salário dos/das profissionais do magistério aos/às outros/as profissionais da educação com escolaridade equivalente.

O exercício do magistério na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, que pode ser desempenhando por pessoas com licenciatura plena ou com ensino normal (Lei nº 13.415/2017), é majoritariamente ocupado por mulheres (elas são 96,6% na Educação Infantil e 90% no Ensino Fundamental). Portanto, as mulheres seriam as maiores beneficiárias do cumprimento dessa meta, já que no momento são as pessoas que mais sofrem com a desvalorização financeira, e simbólica, do magistério.

Conforme o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, publicado em 2018, os resultados do indicador de valorização dos/as profissionais do magistério aumentaram no período abordado, passando de 65,2%, em 2012, para 74,8%, em 2017. Para que a Meta 17 seja alcançada, essa relação percentual deverá atingir 100% em 2020. O Relatório ainda constatou que o crescimento do indicador, deu-se, em grande parte, pelo decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos/as demais profissionais. Em 2017, duas unidades federativas alcançaram o percentual almejado pela Meta 17: Paraná e Mato Grosso do Sul (INDEP, 2018).

2.6.8. Flexão de gênero

O texto final do PNE 2014-2024 possui flexão de gênero na maioria dos substantivos biformes, diferente do PNE 2001-2011. Ao passo que a palavra “aluno” apresenta-se “aluno(a)” e a palavra “professor” é seguida da palavra “professora” outros substantivos, como “filhos”, “beneficiários”, “cegos”, “surdos”, “adultos”, “idosos”, “mestres”, “diretores”, “gestores” e “doutores” não recebem esse tratamento com a mesma frequência. É possível reconhecer um esforço em inserir a flexão de gênero, de forma a colocar em evidência a presença das mulheres no âmbito educacional, sejam como alunas, professoras, trabalhadoras, familiares, profissionais administrativas, entretanto o esforço foi insuficiente para padronizar o PNE 2014-2024 no uso dos substantivos biformes.

O papel materno na educação de crianças e jovens também é ocultado em determinados momentos, como na meta 2.9: “incentivar a participação dos pais e responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias” (BRASIL, 2014, p.52). A mesma situação se repete na estratégia 19.4, no trecho “estimular [...] a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associação de pais [...]” (BRASIL, 2014, p.84). A estratégia 19.6 dispõe: “[...] assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares” (BRASIL, 2014, p.84).

Conforme previamente exposto, a palavra gênero não é mencionada nenhuma vez ao longo do PNE 2014-2024 e, nenhuma das metas ou estratégias pretendem dialogar sobre gênero, reconhecer a assimetria de gênero ou propor mecanismos de superação dessa assimetria por meio da educação escolar.

A referência aos direitos humanos, a diversidade, a cultura de paz, ao respeito, a cidadania, a erradicação de todas as formas de discriminação ou violência em documentos oficiais são positivas e representam ganhos para a população estudantil e para a sociedade em geral, contudo elas são formas demasiadamente veladas de se incluir as questões de gênero na educação formal. Esses formato, de certa maneira, até contribui para a perpetuação de uma postura descompromissada da educação com a assimetria ou violência de gênero, uma vez que elas deixam de serem mencionadas, pois parte-se do princípio que já estão sendo trabalhadas dentro de temas como respeito e cultura de paz, por exemplo.

Na perspectiva das discussões de gênero na educação formal, o PNE 2014-2024 representa um retrocesso em relação ao Plano Nacional de Educação 2001-2011, que timidamente incluiu referências explícitas ao gênero em sua redação. A retirada da palavra gênero das diretrizes, demonstra a presença de diferentes agendas e tensões no âmbito políticas públicas, e expressa também o fortalecimento de vozes conservadoras na educação nacional, que são altamente influentes em câmaras estaduais e municipais.

Esse *lobby* conservador, que foi bem-sucedido em retirar a palavra gênero do atual PNE, também influenciou a tramitação dos planos estaduais e municipais de educação, assim como serviu para difundir a noção equívoca de “ideologia de gênero” no país. De acordo com o PNE 2014-2024, os Estados, Municípios e o Distrito Federal precisam elaborar ou adequar os seus planos estaduais e municipais de educação em consonância

com as diretrizes e metas do novo PNE. Essa elaboração e/ou adequação deve ser realizada conforme as necessidades de cada região, e com ampla participação da comunidade educacional e da sociedade civil, portanto, existe a possibilidade da incorporação explícita das questões de gênero nesses planos.

Faz-se necessário ressaltar, mais uma vez, que nenhuma das metas do PNE 2014-2024 mencionadas nessa pesquisa foram cumpridas dentro dos prazos previstos pelo Plano e, de acordo com Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, publicado em 2018, o prognóstico não é positivo. Para alcançar as metas que ainda estão dentro dos prazos estipulados, o Governo precisaria realizar uma série de investimentos, incluindo investimentos financeiros. A promulgação da Ementa Constitucional nº 95 (anteriormente conhecida como PEC 224, ou PEC do Teto dos Gastos Públicos) em 2016, dois anos após a aprovação do PNE 2014-2024, impossibilita uma série de investimentos necessários na educação ao congelar os gastos públicos por duas décadas.

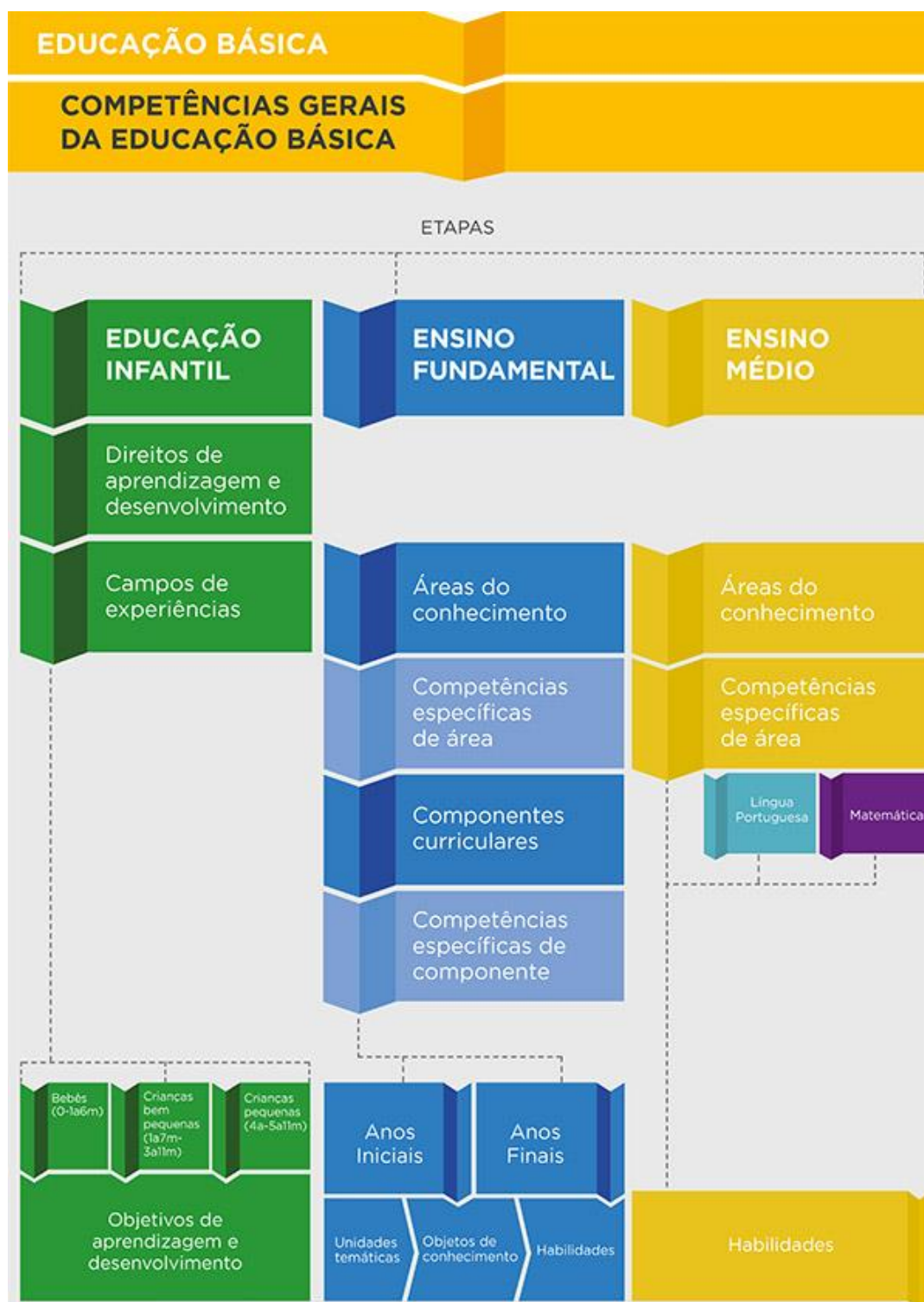
2.7. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Fruto de amplos debates e negociações envolvendo personagens governamentais e do setor privado, movimentos sociais, sociedade civil, comunidade educacional e organizações internacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem o papel de servir de referência na formulação de currículos e projetos pedagógicos da educação básica brasileira, conforme definido na Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

Este é um documento de caráter normativo que se estrutura de forma a exhibir as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas durante toda a vida escolar e em cada etapa da educação básica. A Educação Infantil é estruturada em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para o Ensino Fundamental, são apresentadas as áreas de conhecimento, competências específicas da área, os componentes curriculares acompanhados de suas competências específicas, unidades temáticas, seus eixos, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas. Para o Ensino Médio são

apresentadas as áreas de conhecimento, competências específicas da área e as habilidades a serem desenvolvidas (Figura 1).

Figura 1. Estrutura da Base Nacional Comum Curricular.



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso: novembro de 2019.

2.7.1. Educação Infantil e Ensino Fundamental

A terceira e mais recente versão da BNCC (2017), referente a educação infantil e ao ensino fundamental (anos iniciais e finais), foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo MEC em abril de 2017, e introduz as relações de gênero nas suas competências gerais:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (BRASIL, 2017, p.19).

As discussões sobre gênero também surgem na BNCC, dentro das habilidades específicas e serem desenvolvidas em diversos componentes curriculares. No componente curricular Arte, do 1º ao 5º ano, dentro da unidade temática “Dança”, uma das habilidades que precisa ser desenvolvida é “discutir as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula, de modo a problematizar questões de gênero e corpo” (p. 159); e dentro da unidade temática “Teatro”, precisa ser desenvolvida a habilidade de “experimentar as possibilidades criativas do corpo e da voz, discutindo questões de gênero e corpo” (p. 161) (Quadro 4).

Também no componente curricular Arte, agora para os e as estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, dentro da unidade temática “Dança”, procura-se auxiliar o/a estudante a desenvolver a capacidade de “refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula ou vivenciadas em outros contextos, de modo a problematizar questões de gênero, corpo e sexualidade” (p. 165).

A oitava competência geral do componente curricular Educação Física é: “reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião” (BRASIL, 2017, p. 181). Uma das habilidades a serem desenvolvidas dentro da unidade temática de “Lutas” para o 6º e 7º ano é:

Problematizar preconceitos e estereótipos de gênero, sociais e étnico-raciais relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais e estabelecer

acordos objetivando a construção de interações referenciadas na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito (BRASIL, 2017, p. 193).

No componente curricular Ciências, do 8º ano, unidade temática “Vida e evolução”, dentro dos objetivos de conhecimento “Mecanismos Reprodutivos Sexualidade” uma das habilidades a ser desenvolvida é:

Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero” (BRASIL, 2017, p. 301).

Em Ciências, as questões de gênero são tratadas anexas a outros conteúdos como questões corporais e reprodutivas, os diferentes processos reprodutivos, as transformações que ocorrem na puberdade, hormônios sexuais, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis (DST), seus tratamentos e métodos de prevenção.

A ideia de vinculação das discussões sobre sexualidade na escola ao componente curricular de Ciências, e a vinculação das questões de gênero às discussões sobre sexualidade são históricas na educação brasileira. Nas primeiras décadas do século XX, as escolas brasileiras apresentavam um quadro de avanço e recuo sobre uma proposta de educação sexual, não havendo concordância se o assunto seria de responsabilidade da escola ou da família. Inicialmente, trabalhar sexualidade em sala de aula, significou combater a masturbação e doenças sexualmente transmissíveis, assim como reforçar o papel da mulher como progenitora e cuidadora (MONTEIRO, PEREIRA, 2015).

A abertura política na década de 1980 possibilitou que os movimentos sociais fomentassem a discussão sobre o papel da educação sexual no âmbito das escolas e, no decorrer da década de 1990, os casos de gravidez entre jovens e a epidemia de aids estimularam o debate público sobre sexualidade, o que favoreceu o desenvolvimento de ações governamentais sobre sexualidade no âmbito escolar (MONTEIRO, PEREIRA, 2015).

Os PCNs, foram os documentos legitimadores do ensino da sexualidade na Educação Básica e, apesar de componentes curriculares como história abordarem o tema, professores e professoras de Ciências foram apresentado/as como os/as maiores responsáveis a trabalhar sexualidade em sala de aula. Por sua vez, a temática de gênero,

que foi incluída em componentes curriculares como Educação Física e Arte, teve presença mais evidente no tema transversal Orientação Sexual.

É visível que o contexto no qual a educação sexual começou a fazer parte dos currículos escolares influenciou a forma como o tema passou a ser trabalhado nas escolas. Por muitos anos a sexualidade foi diminuída a questões biológicas, com foco em reprodução e prevenção, vistas a partir de uma lógica heteronormativa. A BNCC, ao mesmo tempo em que apresenta conteúdos importantes a serem trabalhados em sala de aula (transformações que ocorrem na puberdade, hormônios sexuais, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis) timidamente busca inserir outras dimensões (sociocultural, afetiva e ética) à sexualidade humana, ao mesmo tempo que reforça seu discurso de respeito à diversidade.

A apresentação inicial da área das Ciências Humanas coloca que a cognição e o contexto são elaborados em conjunto “em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade – cultural, étnica, de gênero, entre tantas outras – deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença” (BRASIL, 2017, p. 305). Entre esta área de conhecimento, a discussão sobre gênero ganha espaço em Geografia e História.

A sexta seção de competências específicas de Geografia dispõe:

Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo (p. 310).

Ainda no que diz respeito ao componente curricular Geografia, o termo gênero é mencionado em uma das habilidades para o 7º ano, que é: “analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, gênero e idade nas regiões brasileiras” (p. 339).

Nas habilidades a serem desenvolvidas em História pelos/as estudantes no 9º ano, as discussões sobre gênero estão inseridas dentro da unidade temática “O nascimento da

República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, no objeto de conhecimento “Questões de gênero, o anarquismo e protagonismos femininos”. São elas:

1. Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de gênero no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
2. Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de sindicatos, anarquistas e grupos de mulheres (BRASIL, 2017, p. 379).

As discussões sobre gênero também estão inseridas dentro da unidade temática “A história recente”, no objeto de conhecimento “Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo; Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade”. As habilidades a serem desenvolvidas são as seguintes:

1. Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente.
2. Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI. (BRASIL, 2017, p. 381).

As habilidades a serem desenvolvidas por estudantes do 9º ano no componente curricular de História é um claro avanço no que se refere a inclusão das discussões sobre gênero na educação escolar. Pela primeira vez gênero é disposto como uma categoria de análise, que é histórica e cultural, e conseqüentemente fluida, tributária de movimentos sociais e intimamente ligada a uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis e humanos.

Quadro 4 – Gênero na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, por componente curricular.

Componente Curricular	Etapa da Educação Básica	Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Arte	Ensino Fundamental – anos iniciais (do 1º ao 5º ano)	Dança	Processos de criação.	Discutir as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula, de modo a problematizar questões de gênero e corpo.
		Teatro	Processos de criação.	Experimentar as possibilidades criativas do corpo e da voz, discutindo questões de gênero e corpo.
Arte	Ensino Fundamental – anos finais (do 6º ao 9º ano)	Dança	Processos de criação.	Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula ou vivenciadas em outros contextos, de modo a problematizar questões de gênero, corpo e sexualidade.
Educação Física	Ensino Fundamental – anos finais (do 6º ao 7º ano)	Lutas	Lutas do Brasil.	Problematizar preconceitos e estereótipos de gênero, sociais e étnico-raciais relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais e estabelecer acordos objetivando a construção de interações referenciadas na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.

Ciências	Ensino Fundamental – anos finais (8º ano)	Vida e Evolução	Mecanismos reprodutivos. Sexualidade.	Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero.
Geografia	Ensino Fundamental – anos finais (7º ano)	Conexões e escalas	Características da população brasileira.	Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, gênero e idade nas regiões brasileiras.
História	Ensino Fundamental – anos finais (9º ano)	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Questões de gênero, o anarquismo e protagonismos femininos.	1. Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de gênero no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. 2. Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de sindicatos, anarquistas e grupos de mulheres.

		A história recente	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.	1. Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente. 2. Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI.
--	--	--------------------	--	---

Fonte: elaborado pela autora com base na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2017).

2.7.2. Ensino Médio

A BNCC referente ao Ensino Médio, foi divulgada somente em 2018. Nela, a palavra gênero é mencionada inúmeras vezes no componente curricular Língua Portuguesa para fazer referência a gêneros textuais, porém, o termo gênero conforme empregado nessa pesquisa é mencionado apenas uma vez, na apresentação da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que engloba os componentes curriculares de Geografia, História, Sociologia e Filosofia:

[...] ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (BRASIL, 2018, p. 547).

A ausência das questões de gênero na BNCC do Ensino Médio é preocupante, principalmente quando levamos em consideração que esta etapa de ensino atende adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera adolescentes pessoas entre doze e dezoito anos de idade. Nesta faixa temporal de seis anos muitas mudanças podem acontecer que exigem conhecimento para serem enfrentadas, como inserção no ensino superior, introdução ao mercado de trabalho, acesso ao direito de votar e vivência das primeiras práticas sexuais (JÚNIOR *et al*, 2015). A adolescência também, conhecida como um período de indagação sobre normas sociais rígidas e busca pela identidade, independência e autonomia. Privar milhares de adolescentes o direito de discutir pedagogicamente questões que estão postas no dia a dia, dentro e fora da escola, e que estão intimamente ligadas com a experiência de estar vivo ou viva, é privá-los/as do exercício da sua própria cidadania.

Vale notar que a BNCC faz uso frequente da palavra “diversidade” para abordar a desigualdade de gênero. A escolha deste termo se espalha pelo conjunto de documentos selecionado para análise deste projeto de pesquisa, assim como por outros documentos oficiais como guias, cadernos, cursos e planos.

Em 2010, por exemplo, o Ministério da Educação lançou o curso “Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais”, uma iniciativa proposta pela Secretaria Especial de

Políticas para as Mulheres (SPM/PR), e fruto da parceria entre a SPM, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), a Secretaria de Educação a Distância (SeeD/MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD¹⁸/MEC) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ).

O curso de formação continuada docente para profissionais e o caderno de atividades foi disponibilizado online para servir de instrumento para professores e professoras.

[...] no trato diversidade de gênero, étnico-racial, sexualidade e orientação sexual na escola, com sugestões de diversas atividades que priorizam a transversalidade das temáticas e dos conteúdos curriculares. Trata-se, assim, de orientações para que a/o professora/or construa ambiente favorável à diversidade em todas as suas facetas e estruture de forma permanente uma pedagogia da diversidade (BRASIL, 2009, p. 11).

Indicações desta natureza, evidenciam o que Jameson (1997, *apud* SHIROMA *et al*, 2005) categorizou como “hegemonia discursiva”, uma tendência em utilizar um vocabulário homogeneizado na formulação de políticas públicas de natureza social, como da educação, em escala mundial. A primazia por determinados termos é, parcialmente, consequência da disseminação de documentos oficiais nacionais e internacionais, que são utilizados como estratégia de legitimação de políticas e ações governamentais, uma vez que conseguem “colonizar” o discurso ou o pensamento educacional.

As palavras são importantes, elas não são apenas códigos, elas estão carregadas de história e de significado. O uso da palavra “diversidade” para discutir o que na realidade é uma situação de desigualdade entre homens e mulheres, dificulta a existência de uma discussão mais profunda sobre as relações de poder estabelecidas, discriminação e violência contra mulher. É na ênfase às diferenças em detrimento das assimetrias de gênero que se subtrai o papel do Estado e das políticas públicas.

¹⁸ Posteriormente SECAD foi renomeada como SECADI, somando o termo “inclusão” à sigla-nome original.

3. PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO: A INCORPORAÇÃO DAS QUESTÕES DE GÊNERO

Os Planos Estaduais de Educação, assim como os Planos Municipais e o Plano Distrital precisaram ser elaborados ou adequados em consonância com as diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024, no período de um ano a partir da publicação da Lei nº 13.005. O inciso primeiro do oitavo artigo do PNE 2014-2024 apresenta os quesitos específicos para formulação de estratégias pelos entes federados. O segundo inciso, destaca que a elaboração e/ou adequação precisa ser realizada com ampla participação da comunidade educacional e da sociedade civil.

O número de diretrizes, metas e estratégias dos PEEs e do PDE podem diferenciar, assim como seus conteúdos. Por isso, enquanto que o PNE em vigência não contempla as questões de gênero de forma explícita, na elaboração de planos de educação regionais (estaduais, municipais e distrital), devem-se levar em consideração as necessidades específicas de cada população por eles contemplada, dando assim, relativa liberdade às câmaras legislativas estaduais, municipais e a distrital para incorporarem novas pautas nos seus planos, incluindo as discussões sobre gênero.

Até setembro de 2019, somente o estado do Rio de Janeiro não havia aprovado o seu Plano Estadual de Educação, os outros 25 Planos Estaduais de Educação e o Plano Distrital de Educação foram lidos e analisados para esta pesquisa. Tendo em vista que os PEEs e o PDE são importantes instrumentos de gestão educacional, pois configuram ramificações de um plano nacional, traduzindo metas para a nação à realidade local, é significativo que a grande maioria das unidades federativas responderam a necessidade de organização desses planos regionais. De acordo com Menezes e Souza (2016), embora o PNE 2001-2011, determinasse em sua lei de aprovação que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar seus planos decenais correspondentes, apenas 12 estados da federação (46%) possuíam PEEs aprovados por lei, excluindo-se, também, o Distrito Federal, revelando um certo descaso dos estados com o Poder Público e com o PNE 2001-2011.

Como mencionado anteriormente, 17 categorias de análise foram identificadas nos Planos Estaduais de Educação e, estas categorias foram divididas em três grupos, de acordo com a sua adequação ao tema: gerais, intermediárias e específicas. As categorias

gerais e intermediárias são aquelas que fazem alusão ou referência ao tema, sendo que as gerais são as que mais se distanciam do tema da pesquisa em si, elas são categorias mais abertas. As categorias específicas são categorias afirmativas, que de forma explícita evidenciam a presença do tema no documento analisado.

As categorias gerais são:

- a) **Políticas de combate às situações de violência na escola:** esta categoria inclui componentes textuais que abordam políticas de superação ou combate à violência não especificada na escola, assim como implementação da cultura da não-violência. A violência doméstica ou sexual não faz parte desta categoria, pois possui uma categoria própria.
- b) **Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce:** contempla as unidades de registro que discursam sobre gravidez precoce ou gravidez na adolescência.
- c) **Ampliação da oferta de matrículas em creches:** metas ou estratégias sobre levantamento de demanda, ampliação de vagas, reestruturação, construção, manutenção, formação de profissionais e oferta de matrículas gratuitas em creches.
- d) **Valorização financeira do magistério:** esta categoria contempla a meta que propõe a valorização financeira dos/as profissionais do magistério da rede pública, de forma a equiparar o seu rendimento médio ao dos/as outros/as profissionais com escolaridade equivalente proposta inicialmente pela meta 17 do PNE 2014-2024. Como esta categoria se trata de uma meta específica, somente a sua presença ou não foi avaliada, a frequência não foi levada em consideração na tabulação.
- e) **Respeito à diversidade:** nesta categoria foram considerados componentes textuais que discutem reconhecimento, respeito ou promoção da diversidade sem especificar a diversidade, como por exemplo: diversidade geográfica, diversidade cultural, diversidade regional e diversidade étnica-racial. Também não foi considerado o uso do termo diversidade para discutir educação especial ou inclusiva.
- f) **Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito:** nesta categoria foram contemplados os componentes textuais que tratam sobre prevenção, combate, superação ou erradicação de todas as formas de

discriminação e/ou preconceito na escola. Formas específicas de discriminação e/ou preconceito como étnico-raciais ou de classe não foram consideradas.

- g) **Promoção dos princípios dos direitos humanos:** refere-se aos componentes do texto que abordam questões de respeito, perspectiva, valorização, cultura e educação para os direitos humanos. Não foram consideradas nesta categorias políticas com a perspectiva de direitos humanos que tinham público-alvo específico como pessoas com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As categorias intermediárias são:

- a) **Flexão de gênero:** redação do documento com flexão de gênero nos substantivos biformes. Nesta categoria a frequência foi diferenciada entre “não” ou “em diversas ocasiões”, uma vez que nenhum dos documentos analisados realizou de forma padronizada a flexão em todos os substantivos. Caso a flexão tenha sido realizada em um, dois ou no máximo dez ocasiões, o número está especificado na tabulação. A expressão “em diversas ocasiões” foi utilizada para os Planos Estaduais que apresentaram a flexão de gênero em mais de dez substantivos biformes.
- b) **Menção da palavra gênero:** nesta categoria foi considerada apenas a menção da palavra gênero, como uma categoria de análise histórica-social, ou seja, como ela é empregada nesta pesquisa. A utilização da palavra gênero com outro significado, como gênero alimentício, musical ou textual, não foi considerada.
- c) **Respeito entre homens e mulheres:** somente esta classe específica de respeito foi contemplada nesta categoria.
- d) **Menção de políticas públicas para as mulheres:** esta categoria refere-se aos componentes do texto que abordam políticas públicas para mulheres, como por exemplo o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Órgãos, como a Secretaria de Políticas para as Mulheres, não foram contemplados.
- e) **Políticas de combate à violência doméstica e sexual:** esta categoria refere-se aos componentes do texto que abordam a violência doméstica ou sexual especificamente, ou a exploração sexual.
- f) **Sexualidade e educação sexual:** esta categoria se refere aos componentes textuais que abordam a sexualidade como tema pertinente a ser discutido no ambiente educacional, principalmente buscando a prevenção de DST/Aids e

gravidez não planejada. Ela abrange as metas e estratégias que apresentam a sexualidade como tema transversal a ser trabalhado, propõe formação inicial e continuada docente sobre o assunto, ajustes curriculares e distribuição de materiais didáticos.

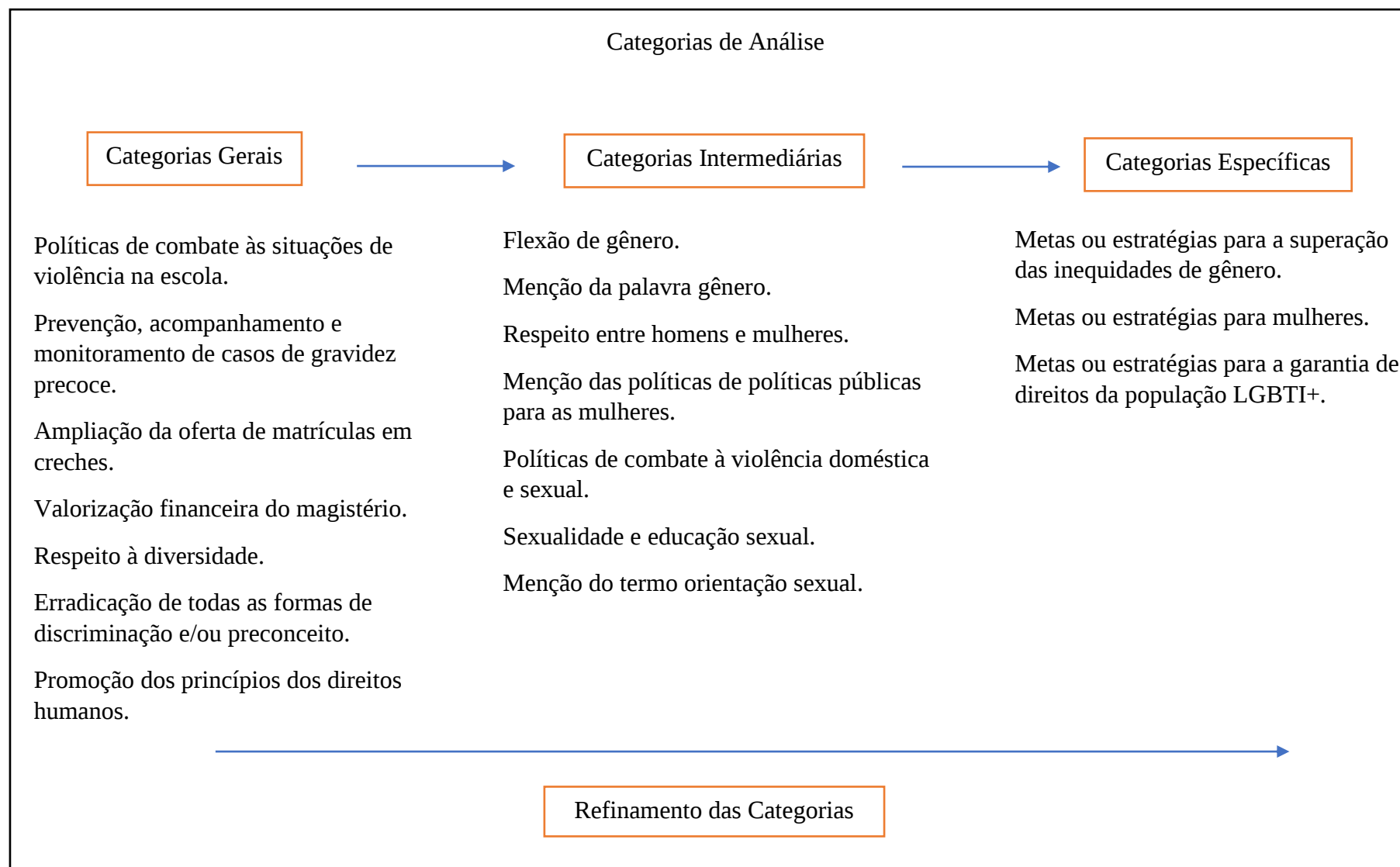
- g) **Menção do termo orientação sexual:** nesta categoria, foram considerados somente os componentes textuais com as expressões “orientação sexual” e “diversidade sexual”.

As categorias específicas são:

- a) **Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero:** nesta categoria foram consideradas somente as metas ou estratégias formuladas especificamente com esse objetivo, ou que, entre outros propósitos, apresentam como finalidade a superação de inequidades de gênero. Entraram nesta categoria somente as metas e estratégias que tratam explicitamente sobre o assunto, então estratégias que, indiretamente, tem como objetivo a superação da inequidade de gênero (como metas e estratégias dedicadas ao combate da violência doméstica) não foram consideradas.
- b) **Metas ou estratégias para mulheres:** nesta categoria foram consideradas metas ou estratégias formuladas especificamente para mulheres, ou que destacam as mulheres como público-alvo. Metas ou estratégias que não mencionam mulheres explicitamente não foram consideradas.
- c) **Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+:** esta categoria contempla metas e estratégias que buscam reduzir as desigualdades baseadas em orientação sexual por meio mudanças curriculares, formação inicial e continuada de professores e professoras, material didático que contemple a temática, ações que promovam respeito e a não discriminação baseada em orientação sexual e políticas de prevenção e combate à violência baseada em orientação sexual. Inclui também metas e estratégias formuladas especificamente para a população LGBTI+, ou que destacam gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transgêneros ou transsexuais como público-alvo.

Os dados obtidos foram tabulados de acordo com a presença ou ausência do tema na redação dos Planos analisados e, de acordo com a frequência que as categorias foram mencionadas nos mesmos. A análise está separada por região, na seguinte ordem: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Quadro 5 – Categorias de análise identificadas nos Planos Estaduais de Educação 2014-2024.

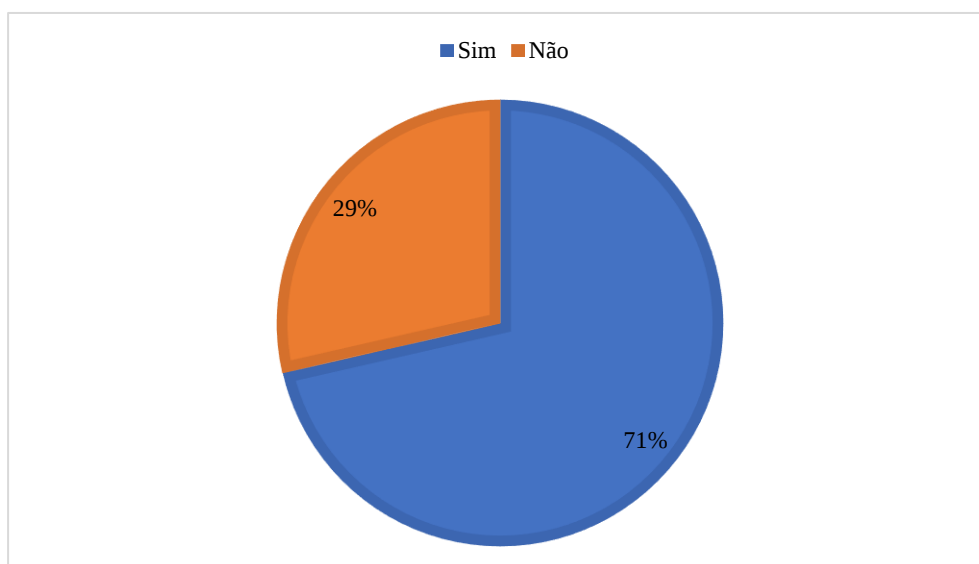


Fonte: elaborado pela autora.

3.1. REGIÃO NORTE

A Região Norte do Brasil é formada por sete unidades federativas: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, sendo que todos os estados aprovaram os seus Planos Estaduais de Educação entre 2014 e 2015. Cinco estados desta região fazem menção da palavra gênero em seus Planos Estaduais de Educação, são eles: Acre, Amapá, Amazonas, Pará e Rondônia (Gráfico 2).

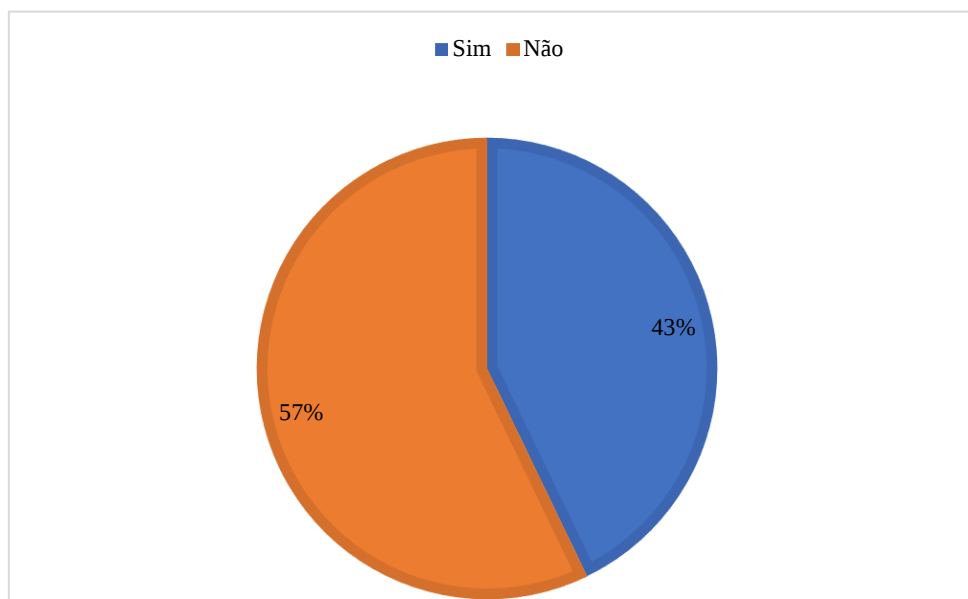
Gráfico 2 – Menção da palavra gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Norte.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Os estados do Amapá, Pará e Rondônia apresentam metas ou estratégias com o objetivo de superar as desigualdades de gênero (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Norte.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

O Amapá, Rondônia e Roraima são os três estados da Região Norte que preveem metas ou estratégias para mulheres e metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+. Nenhum dos Planos é completamente padronizado no que se refere a flexão de gênero. Alguns dos substantivos biformes são flexionados por meio do uso de parênteses para a indicação do gênero feminino, sendo que o Acre é o estado que demonstrou menor esforço em incluir o gênero feminino na redação de seu PEE.

3.1.1. Acre

O PEE acreano, aprovado em junho de 2015, pela Lei nº 2.965, contém dois anexos, sendo que o primeiro se refere às metas e estratégias para a educação estadual nos próximos dez anos, e o segundo ao diagnóstico situacional da educação no estado. O primeiro anexo não menciona a palavra gênero ou contém qualquer das categorias específicas de análise (Quadro 6). O segundo anexo menciona a palavra gênero ao discutir a segunda meta do PEE, referente a universalização do Ensino Fundamental de nove anos para a população de seis a catorze anos, em uma citação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2010: “[...] os indicadores de frequência ao Ensino

Fundamental não revelam grandes disparidades, quando comparados sobre as óticas regionais, de localização, de gênero, de raça ou cor e de renda” (ACRE, 2015, p.71).

Outra colocação inserida no segundo anexo da lei, na parte referente a décima meta do PEE, sobre educação de jovens e adultos/as na forma integrada à educação profissional, que merece ser mencionada nesta pesquisa, é uma citação do Relatório de Monitoramento da Educação para Todos de 2015:

Tratados e leis de todo o mundo reconhecem a educação como um direito humano fundamental. Além disso, a educação transmite conhecimento e habilidades que permitem às pessoas desenvolverem ao máximo seu potencial e, por isso, torna-se um catalisador para a realização de outros objetivos de desenvolvimento. A educação reduz a pobreza, aumenta as oportunidades de trabalho e impulsiona a prosperidade econômica. Ela também melhora a probabilidade de as pessoas terem uma vida saudável, aprofunda as bases de democracia e transforma atitudes para proteger o meio ambiente e empoderar as mulheres” (apud ACRE, 2015, p. 116).

Ao fazer esta referência, e especificamente ao empregar o termo empoderamento, se reconhece o papel da educação formal no processo de tomada de consciência das desigualdades experienciadas por mulheres, processo essencial para possibilitar a emancipação individual e/ou coletiva das mulheres e mudanças políticas, sociais e culturais.

O PEE do Acre, ao traçar estratégias com o objetivo de implementar políticas de prevenção à evasão motivada por violência, preconceito ou discriminação de qualquer natureza, propõe fortalecer a rede de atendimento e formação com instituições parceiras como a Secretaria de Políticas para as Mulheres – SEPMULHERES (ACRE, 2015). O documento não aborda preconceito ou discriminação baseados em gênero, entretanto na meta 7.17 aponta para a necessidade de as instituições de ensino desenvolverem ações destinadas à capacitação de educadores/as para a detecção dos sinais e causas da violência na escola, incluindo a violência doméstica e sexual (ACRE, 2015). Dentre as categorias intermediárias, a presença de componentes textuais que abordam a violência doméstica ou sexual é uma das que foram preenchidas pelo PEE acreano, que possui flexão de gênero em quatro dos seus substantivos biformes. O PEE do Acre contém todas as categorias de análise gerais.

Quadro 6 – Categorias de análise do Acre.

Estado	Categorias		Presença
Acre	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	7
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	6
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	3
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	7
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	3
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em quatro ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	1
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Menção do termo orientação sexual.	-
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	-
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.1.2. Amapá

A Lei nº 1.907, de junho de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação do Amapá. Referente às questões de gênero, este plano pode ser considerado mais rico do que o PEE do Acre (Quadro 7). O PEE amapaense contempla todas as categorias de análise específicas. Ele menciona a palavra gênero em três ocasiões diferentes, todas em estratégias, contempla orientação sexual e sexualidade nas estratégias, apresenta uma estratégia específica para as mulheres e conta com a presença de metas ou estratégias para a população LGBTI+.

A primeira menção da palavra gênero é feita na estratégia 8.13: “garantir acesso à Educação Profissional técnica de nível Médio, aos grupos caracterizados pela diversidade sexual e de gênero, bem como às populações do campo, comunidades indígenas, negras, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas, e de assentamentos” (AMAPÁ, 2015).

O emprego da palavra diversidade para incorporar a perspectiva de gênero, etnia e orientação afetiva-sexual no processo educacional formal, já foi observada em outros documentos analisados nesta pesquisa, como na BNCC, por exemplo.

A segunda menção da palavra gênero ocorre na estratégia 13.4, que dispõe:

[...] assegurar o desenvolvimento de projetos curriculares de caráter inter/transdisciplinares, entrelaçados com a Base Nacional Comum, relacionados aos direitos humanos e à educação voltada para atividades musicais, socioambiental, e àquelas relacionadas às questões étnico raciais, de gênero e de sexualidade, dentre outros (AMAPÁ, 2014).

E a terceira e última menção da palavra gênero é realizada na estratégia 15.5:

[...] ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil dirigidas a educandos de instituições públicas, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais, de orientação sexual e de identidade de gênero e ampliar as taxas de acesso e permanência na Educação Superior [...] (AMAPÁ, 2014).

Assim como o PEE acreano, o PEE do Amapá também incluiu entre as suas estratégias para o combate a violência na escola “o desenvolvimento de ações destinadas à formação de educadores para detecção de variáveis responsáveis por tal fenômeno, como a violência doméstica, sexual e homofóbica [...]” (AMAPÁ, 2014), a diferença está é claro, na inclusão da violência homofóbica.

A meta dezessete do PEE do Amapá refere-se ao gradual aumento de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, e tem como quinta estratégia “estimular a participação das mulheres nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências” (AMAPÁ, 2014).

Este PEE, apesar de utilizar o emprego de termos masculinos para se referir a homens e mulheres, demonstra maior esforço do que o PEE acreano na flexão dos substantivos biformes. Apenas duas categorias de análise intermediárias não foram preenchidas, a “respeito entre homens e mulheres” e “menção de políticas públicas para as mulheres”. Dentre as categorias gerais de análise, apenas a “valorização financeira do magistério” não se fez presente no PEE amapaense.

Quadro 7 – Categorias de análise do Amapá

Estado	Categorias		Presença
Amapá	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	3
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	2
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	3
		Valorização financeira do magistério.	-
		Respeito à diversidade.	2
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	5
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	3
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	3
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	3
		Sexualidade e educação sexual.	1
		Menção do termo orientação sexual.	2
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	3
		Metas ou estratégias para mulheres.	1
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	3

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.1.3. Amazonas

A Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015, é a Lei que aprova o Plano Estadual de Educação do Amazonas. Este PEE é composto por apresentação, introdução, análise situacional de cada meta e pelas metas e suas estratégias.

Este é um dos Planos da Região Norte que menciona a palavra gênero, mas que não apresenta nenhuma meta ou estratégia para a superação das inequidades de gênero. Este PEE apresenta a análise situacional das metas quinze, dezesseis, dezessete e dezoito em conjunto, uma vez que estas metas se referem aos e às profissionais da educação. Naquilo que concerne à formação inicial e continuada deste público-alvo, PEE ressalta que a estas devem propiciar sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como “inclusão das questões relativas à educação dos estudantes deficientes, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e das questões de gênero e diversidade nos programas de formação de todas as áreas” (AMAZONAS, 2015, p. 111). Esta é a única menção do termo gênero no Plano.

Além da presença da palavra gênero, a outra categoria de análise intermediária contemplada por este Plano é a “menção do termo orientação sexual”. A estratégia 3.11 inclui criar estratégias de prevenção de discriminação baseadas em orientação sexual “implementar políticas de prevenção à evasão, abandono escolar, motivada por quaisquer preconceitos ou discriminações sociais, sexuais, religiosas, culturais e étnico-raciais” (AMAZONAS, 2015, p. 36).

Ainda no que diz respeito às categorias intermediárias de análise, o PEE do Amazonas, também conta com a presença da categoria “sexualidade e educação sexual”. A meta número três, relativa a universalização até 2016 do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevação da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 70% até o final do período de vigência do PEE/AM, conta com dezoito estratégias, sendo que uma das estratégias inclui trabalhar educação sexual:

3.1 Participar das discussões nacionais sobre o programa nacional de renovação do Ensino Médio, por meio de fórum permanente, a fim de inovar com a implantação de ações que promovam abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura, esporte, educação para o trânsito e educação sexual (AMAZONAS, 2015, p.35).

Seis das sete categorias gerais de análise estão presentes no PEE/AM, que ao realizar a análise situacional da Educação Infantil no Amazonas, discursa brevemente sobre o histórico das creches no Brasil, e nesse processo reconhece a reivindicação de creches primeiro como uma luta das mulheres trabalhadoras e mais tarde como um direito da criança, algo que foi abordado na análise do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Quadro 8).

Quadro 8 – Categorias de análise do Amazonas.

Estado	Categorias		Presença
Amazonas	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	2
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	-
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	6
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	3
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	3
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	2
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	1
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	1
		Menção do termo orientação sexual.	1
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	-
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	1

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.1.4. Pará

A Lei nº 8.186, de junho de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação do Pará, que é a segunda maior unidade federativa do Brasil, com vigência de dez anos a partir da data da publicação. O PEE está estruturado da seguinte forma: introdução; processo para a construção do Plano Estadual de Educação; cenário da educação paraense; metas, análise situacional e estratégias; e acompanhamento e avaliação do Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2015).

O Plano menciona a palavra gênero em quatro ocasiões diferentes, todas elas em estratégias. A sétima meta do PEE paraense, que corresponde a meta sete do PNE 2014-2024, tem como finalidade aumentar a qualidade da educação básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) propostas pelo atual PNE. Ao apresentar a análise situacional do estado referente as metas estabelecidas pelo MEC, o PEE destaca que esta meta “ultrapassa a matéria qualitativa, números e matrículas, enveredando em aspectos relacionados à qualidade da oferta em educação, considerando-se o trabalho pedagógico desenvolvido e as condições necessárias para a sua efetivação” (PARÁ, 2015, p. 18). Nesse sentido, o Plano expõe cinquenta e três estratégias para esta meta, e três dessas estratégias, estratégia 7.33, estratégia 7.34 e estratégia 7.35, têm, entre seus objetivos, o intuito de dialogar sobre as questões de gênero, assim como criar meios para impedir a violência de gênero.

A estratégia 7.33, prescreve:

Implantar e desenvolver, no âmbito de suas competências, até o segundo ano de vigência do PEE, políticas de prevenção e combate à violência na escola, com capacitação dos profissionais da educação para atuarem em ações preventivas junto aos (às) estudantes na detecção das causas como: violência doméstica e sexual, questões étnico-raciais, de gênero, comercialização e uso de drogas no interior da escola e de orientação sexual, para adoção das providências adequadas, promovendo a cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (PARÁ, 2015, p. 20).

A meta 7.34, determina:

Promover e garantir, no âmbito de suas competências, a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo gestores e servidores das secretarias de educação, sobre: direitos humanos, promoção de saúde e prevenção das DST/AIDS, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero

e sexualidade, questões étnico-raciais, situação das pessoas com deficiência, na vigência deste PEE (PARÁ, 2015, p. 21).

A meta 7.35, delibera:

Elaborar e distribuir, em parceria com os órgãos competentes, material didático para educadores(as), estudantes e pais e/ou responsáveis sobre: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/AIDS, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero, orientação sexual e sexualidade, questões étnico-raciais e geracionais (PARÁ, 2015, p. 21).

As estratégias acima citadas, além de contemplarem as questões de gênero, também abrangem questões envolvendo sexualidade e orientação sexual. A formação e valorização docente, são contempladas nas metas 15, 16 e 17 do PEE. A décima sexta meta, tem como sua segunda estratégia:

Articular com as IES públicas e privadas a oferta, na sede e/ou fora dela, de cursos de formação continuada, presenciais e/ou a distância, com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação no campo, educação escolar quilombola e educação e gênero, a partir do primeiro ano de vigência do PEE (PARÁ, 2015, p. 30).

Relativo as categorias de análise intermediárias, apenas “respeito entre homens e mulheres” e “menção de políticas públicas para as mulheres” não foram contempladas. Todas as categorias de análise gerais estão presentes no PEE/PA (Quadro 9). Na análise da primeira meta, referente à universalização da educação infantil para crianças de até quatro anos de idade e a ampliação da oferta de educação infantil em creches, o PEE paraense, assim como o PEE amazonense, faz um resgate histórico da criação das creches no país, destacando a inserção das mulheres no mercado de trabalho como o evento que antecede a demanda por educação para crianças pequenas:

Um aspecto importante a se observar na trajetória da Educação Infantil no Brasil diz respeito à pressão gerada pelos movimentos sociais organizados, que reivindicavam os direitos das crianças à educação, uma vez que com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, faz-se necessário garantir o direito das crianças a uma educação alicerçada cientificamente e, com uma base pedagógica de cuidado e educação nestes espaços (PARÁ, 2015, p. 7).

Quadro 9 – Categorias de análise do Pará.

Estado	Categorias		Presença
Pará	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	3
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	4
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	3
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	4
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	5
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	4
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	2
		Menção do termo orientação sexual.	2
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	4
		Metas ou estratégias para mulheres.	-
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	2

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.1.5. Rondônia

O PEE de Rondônia, foi aprovado pela Lei nº 3.565, em junho de 2015. O Plano está estruturado da seguinte maneira: apresentação, introdução, diagnóstico da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), modalidades e diversidades da educação básica (educação indígena, educação do campo, educação de jovens e adultos/as e educação especial), formação e valorização de profissionais da educação, metas e estratégias do plano estadual de educação e acompanhamento e avaliação do Plano Estadual de Educação.

O PEE/RO, conta com dez diretrizes, em sua maioria iguais as do PNE. A terceira diretriz, que no PNE tem redação: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 43), no PEE/RO tem a seguinte redação: “superação das desigualdades educacionais” (RONDÔNIA, 2015, p. 16). O enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência nas escolas é abordado na estratégia 2.4.

A estratégia 1.9, é onde a palavra gênero é mencionada pela primeira vez no documento: “construir e assegurar espaços lúdicos de interatividade considerando a adversidade étnica, de gênero e sociocultural tais como: brinquedoteca, ludoteca, bibliotecas infantis e parques infantis” (RONDÔNIA, 2015, p. 85).

Este Plano Estadual de Educação possui uma meta, que não está presente no Plano Nacional de educação:

Meta: 07 – Garantir em 100% das escolas da educação básica, etapas e modalidades, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade e temas transversais (direitos socioeducacionais) (RONDÔNIA, 2015, p. 100).

Esta meta possui estratégias voltadas para temas como violência na escola (incluindo violência doméstica e sexual), direitos humanos, diversidade, história e cultura afro-brasileira. É também nesta meta que estratégias com o objetivo de superar inequidades de gênero são apreciadas. A estratégia 7.3, dispõe:

Constituir nas Secretarias de Educação Equipes/Núcleos/Gerência responsáveis por encaminhar questões sobre educação das relações étnico-raciais, financiando a publicação de material pedagógico para todas as escolas

que contemple as diversidades étnico-racial, gêneros e cultural, com a participação dos profissionais da educação, entidades civis e organizadas (RONDÔNIA, 2015, p. 100).

A estratégia 7.8, prescreve:

Garantir dotação orçamentária para a participação dos profissionais da educação das redes públicas – em fóruns, seminários e grupos de estudos – relativos à temática da Diversidade Étnico-Racial e outras temáticas, como: orientação sexual, gênero e identidade de gênero, promovidos nas instituições de origem, bem como por outras instituições (RONDÔNIA, 2015, p. 101).

A estratégia 7.10, que também foi contabilizada como uma estratégia para as mulheres, estabelece:

Institucionalizar todas as políticas públicas da diversidade (garantia de direitos aos/as negros/as, indígenas, ribeirinhos, comunidades remanescentes de quilombos, atingidos por barragens e fenômenos naturais, mulheres, pessoas do segmento LGBTTT e outros), direitos ambientais e arte e cultura na escola nos Projetos Político-pedagógicos das escolas estaduais, no que couber, e acordo com o diagnóstico da comunidade (RONDÔNIA, 2015, p. 101).

A estratégia 7.14, ordena:

Fomentar produção de matérias pedagógicas específicos e diferenciados de referência, contextualizados as realidades socioculturais, locais e regionais, para professores e alunos, contemplando a educação para as relações étnico-raciais, educação em direitos humanos, orientação sexual, gênero e identidade de gênero, educação ambiental, educação fiscal, arte e cultura nas escolas para a Educação Básica, respeitando os interesses das comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos e povos do campo (RONDÔNIA, 2015, p. 101).

Todas as categorias gerais de análise são contempladas (Quadro 10). A gravidez precoce é tratada como gravidez na adolescência na estratégia 2.21: “garantir a partir da data de vigência do plano, em 100% das escolas, ações preventivas dentro do currículo escolar sobre gravidez na adolescência, drogas, priorizando os municípios fronteiriços ou aqueles que apresentem alto índice de DST/AIDS” (RONDÔNIA, 2015, p.89).

Quadro 10 – Categorias de análise de Rondônia.

Estado	Categorias		Presença
Rondônia	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	2
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	3
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	3
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	1
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	3
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	6
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	1
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Menção do termo orientação sexual.	2
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	4
		Metas ou estratégias para mulheres.	1
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	3

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.1.6. Roraima

O do PEE de Roraima, aprovado pela Lei nº 1.008 de setembro de 2015, apresenta as diretrizes e metas para a educação estadual e conta com três anexos que integram a Lei. O Anexo I refere-se às estratégias, o Anexo II refere-se às médias nacionais do Ideb e o Anexo III refere-se ao diagnóstico situacional. As estratégias estão divididas em treze grandes grupos: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) e educação em tempo integral na educação básica, educação superior, educação de jovens e adultos/as (EJA), educação especial, educação profissional integrada ao ensino médio, educação indígena, educação a distância (EAD) e tecnologias educacionais, formação dos/as professores/as e valorização dos/as profissionais da educação, gestão democrática e financiamento da educação e acompanhamento e avaliação do plano (RORAIMA, 2015).

A palavra gênero não é mencionada em nenhum momento no Plano, e esta é apenas uma das sete categorias de análise que não estão presentes neste PEE. Duas categorias de análise específicas são contempladas. A estratégia número oito da seção referente à Educação Superior é:

[...] assegurar programas de ação afirmativa para pessoas com deficiências, negros, indígenas, povos das águas e da floresta, de diferentes orientações sexuais, dentre outros, o acesso e permanência ao Ensino Superior, assegurando-lhes programas de apoio e permanência aos estudantes (RORAIMA, 2015).

A estratégia número 29, referente à educação de jovens e adultos/as (EJA) é: “garantir em parceria com a sociedade civil, condições satisfatórias à mulher para cursar a EJA, bem como, possibilitar espaços apropriados como ludotecas, em que fiquem seus filhos, como profissionais habilitados e em segurança durante os horários de estudos” (RORAIMA, 2015).

No tocante às categorias intermediárias, quatro delas não são contempladas: “menção da palavra gênero”, “respeito entre homens e mulheres”, “menção de políticas públicas para mulheres” e “sexualidade e educação sexual”. Já sobre as categorias de análise gerais, apenas a “valorização financeira do magistério” e “prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce” não são contempladas (Quadro 11).

Quadro 11 – Categorias de análise de Roraima.

Estado	Categorias		Presença
Roraima	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	1
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	-
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	3
		Valorização financeira do magistério.	-
		Respeito à diversidade.	1
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	3
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	2
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	-
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Menção do termo orientação sexual.	1
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	1
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	1

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.1.7. Tocantins

O Plano Estadual de Educação do Tocantins, aprovado pela Lei nº 2.968, em julho de 2015, tem anexo único e, além das diretrizes gerais, estratégias e metas, conta também com diretrizes específicas para cada meta.

Este PEE não conta com nenhuma das categorias específicas de análise (Quadro 12). Em relação as categorias intermediárias, o documento possui flexão de gênero em diversas ocasiões e também conta com uma meta que aborda a categoria referente a violência doméstica e sexual: “12.5 garantir até o segundo ano de vigência deste PEE/TO [...] políticas públicas de prevenção e enfrentamento de todas as formas de violência discriminação, preconceito e exploração sexual e do trabalho [...]” (TOCANTINS, 2015, p. 11).

Assim como os Planos do Acre e do Amapá, o Plano do Tocantins também aborda a categoria de análise geral Gravidez Precoce. A meta 4.12 prescreve: “garantir, para o ensino médio até o ano de 2016 e anos subsequentes, programas de enfrentamento e combate ao consumo de drogas, gravidez precoce, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis [...]” (TOCANTINS, 2015, p. 6).

A estratégia 8.12, apesar de não ter, explicitamente, as mulheres como seu público-alvo, é alusiva a elas, uma vez que seu objetivo é criar espaços apropriados para o acolhimento de crianças dentro das escolas que ofertam educação de jovens e adultos/as. Ela é alusiva, pois, como apontado na análise do PNE 2014-2024, as mulheres são as principais responsáveis pelos cuidados das crianças no Brasil.

[...] criar mecanismos para que, nas escolas que ofertam a educação de jovens e adultos, quando possível, implementem brinquedotecas e berçários, com infraestrutura, equipamentos e recursos humanos adequados, para favorecer a permanência com sucesso dos(as) alunos(as) (TOCANTIS, 2015, p. 9).

Este é um de dois PEEs no país que conta com uma meta, a décima segunda, com o objetivo de universalizar a implementação das diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos. A inclusão desta meta é positiva para os e as estudantes e para comunidade educacional do Tocantins, e ela pode ser compreendida como uma preocupação do estado em relação a questões de violência, preconceito, discriminação e diversidade, visto que estas são expressões recorrentes nas estratégias do PEE/TO. Mas

ela também pode ser compreendida como uma falta de comprometimento em relação as questões e gênero, que permanecem ambíguas e abertas a interpretações. No que diz respeito a Região Norte, o Tocantins, é o estado menos disposto usar a educação formal como uma estratégia de reconhecimento e superação de desigualdades de gênero.

Quadro 12 – Categorias de análise do Tocantins.

Estado	Categorias		Presença
Tocantins	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	6
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	4
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	4
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	7
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	11
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	-
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Menção do termo orientação sexual.	-
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	-
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Quadro 13 – Categorias de análise dos estados da Região Norte

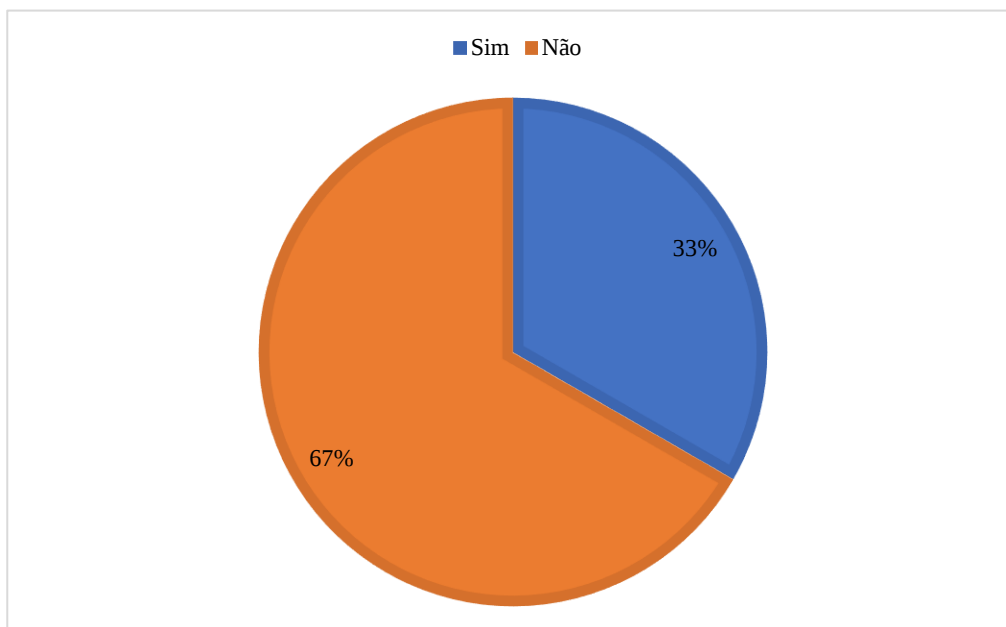
Categorias de análise	Acre	Amapá	Amazonas	Pará	Rondônia	Roraima	Tocantins
Políticas de combate às situações de violência na escola.	7	3	2	3	2	1	6
Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1	2	-	1	1	-	1
Ampliação da oferta de matrículas em creches.	6	3	6	4	3	3	4
Valorização financeira do magistério.	Sim.	-	Sim.	Sim.	Sim.	-	Sim.
Respeito à diversidade.	3	2	3	3	3	1	4
Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	7	5	3	4	1	3	7
Promoção dos princípios dos direitos humanos.	3	3	2	5	3	2	11
Flexão de gênero.	Quatro ocasiões.	Diversas ocasiões.	Diversas ocasiões.	Diversas ocasiões.	Diversas ocasiões.	Diversas ocasiões.	Diversas ocasiões.
Menção da palavra gênero.	1	3	1	4	6	-	-
Respeito entre homens e mulheres.	-	-	-	-	-	-	-
Menção de políticas públicas para as mulheres.	-	-	-	-	1	-	-
Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1	3	1	1	1	1	1
Sexualidade e educação sexual.	-	1	1	2	-	-	-
Menção ao termo orientação sexual.	-	2	1	2	2	1	-
Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero.	-	3	-	4	4	-	-
Metas ou estratégias para mulheres.	-	1	-	-	1	1	-
Metas ou estratégias para a garantia de direitos da população LGBTI+.	-	3	1	2	3	1	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.2. REGIÃO NORDESTE

Esta região do país é a que possui a maior quantidade de estados, contando com nove unidades federativas: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Todos os estados aprovaram seus Planos Estaduais de Educação entre os anos de 2014 e 2016, e, das nove unidades federativas, somente três, o Ceará, Maranhão e Paraíba, mencionam a palavra gênero nos seus Planos (Gráfico 4).

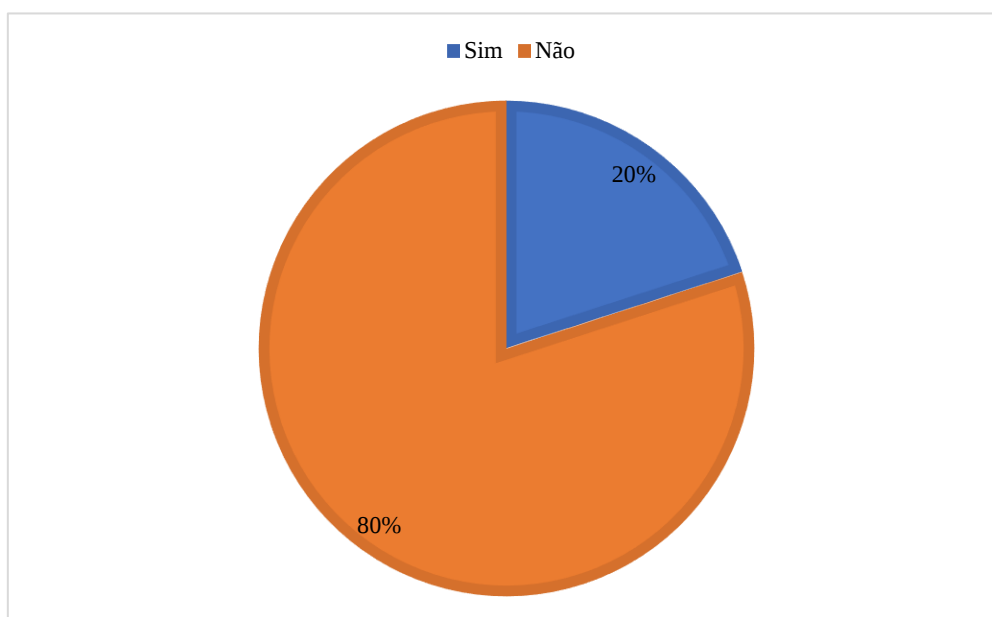
Gráfico 4 – Menção da palavra gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Nordeste.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Apenas um dos estados, o Maranhão, apresentou metas ou estratégias com o objetivo de superar as inequidades de gênero (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Nordeste.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.2.1. Alagoas

O PEE alagoano foi aprovado no dia 22 de janeiro de 2016, pela Lei nº 7.795. O documento não menciona a palavra gênero e conta com a presença de apenas uma das categorias específicas. A meta 14, acerca do aumento do número de matrículas em programas de mestrado e doutorado, é composta por uma estratégia que tem as mulheres como público-alvo: “14.8 Estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular àqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Química, Informática e outros no campo das ciências” (ALAGOAS, 2016, p. 29).

No que diz respeito as categorias intermediárias, o PEE/AL apresenta flexão de gênero em diversas ocasiões, e conta com duas estratégias que preveem programas de combate à violência sexual e doméstica. A primeira destas estratégias é a 7.26:

Garantir políticas de combate à violência na escola, de forma colaborativa com outras secretarias, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação da comunidade escolar para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica, sexual, *bullying* e outras formas, favorecendo a adoção de providências adequadas para promover a construção da cultura de

paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (ALAGOAS, 2016).

A segunda estratégia é a 7.43:

Garantir políticas de combate à violência física e psicológica na escola, desenvolvendo ações destinadas à capacitação de professores/as para a detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a cultura de paz e um ambiente livre do preconceito e da discriminação (ALAGOAS, 2016).

Dessa maneira, o Plano Estadual de Educação do Alagoas contempla todas as categorias gerais de análise, porém apenas uma das categorias de análise específicas e duas intermediárias (Quadro 14).

Quadro 14 – Categorias de análise de Alagoas.

Estado	Categorias		Presença
Alagoas	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	6
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	3
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	5
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	13
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	9
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	-
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	2
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Menção do termo orientação sexual.	-
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	1
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados

3.2.2. Bahia

O estado da Bahia, aprovou o seu Plano Estadual de Educação com vigência de dez anos em 2016, por meio da Lei nº 13.559. O PEE/BA não menciona a palavra gênero e não prevê nenhuma meta ou estratégia com o objetivo de superar as desigualdades de gênero. No que diz respeito as categorias específicas de análise, duas delas são contempladas, a “metas ou estratégias para mulheres” e “metas ou estratégias para a garantia de direitos da população LGBTI+”.

Assim como o PNE 2014-2024, o PEE baiano também conta com uma estratégia para as mulheres na meta 14:

[...] 14.7 estimular a participação das mulheres nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros nos campos das ciências que as mulheres ainda sejam a minoria (BAHIA, 2016).

A estratégia 15.5, dispõe:

Assegurar que as questões de diversidade cultural, étnica, religiosa e sexual sejam tratadas como temáticas nos currículos de formação inicial e continuada de professores, sob égide do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e das diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (BAHIA, 2016, p. 24).

Somente dois substantivos biformes deste Plano têm flexão de gênero, e, entre as outras categorias intermediárias, somente duas delas são preenchidas, àquela que aborda a violência sexual ou doméstica e a menção do termo diversidade sexual. No que diz respeito as categorias gerais de análise, somente a “prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce” e “valorização financeira do magistério” não são contempladas pelo PEE/BA (Quadro 15).

Quadro 15 – Categorias de análise da Bahia.

Estado	Categorias		Presença
Bahia	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	2
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	-
		Ampliação a oferta de matrículas em creches.	5
		Valorização financeira do magistério.	-
		Respeito à diversidade.	3
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	7
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	6
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em duas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	-
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Menção do termo orientação sexual.	1
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	1
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	1

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.2.3. Ceará

O Plano Estadual de Educação cearense, foi aprovado em maio de 2016, pela Lei nº 16.025 e, ele é o único PEE que menciona o termo “ideologia de gênero” em sua redação. Ele possuiu um parágrafo único, que está disposto antes das diretrizes, com a seguinte colocação: “É vedada a inserção de uma única corrente ideológica ou doutrina não provada ou amplamente controversa na educação estadual, em obediência aos princípios normatizados na Constituição Federal de 1988 e art. 12, inciso IV, do Pacto de São José de Costa Rica” (CEARÁ, 2016, p.1).

Além das dez diretrizes do PNE, o PEE do Ceará, acrescenta cinco outras diretrizes ao seu plano. A décima primeira diretriz é: “promoção da educação para o respeito aos pais e responsáveis, bem como aos demais entes familiares, com ênfase na valorização das famílias” (CEARÁ, 2016, p.1). E, a décima quinta diretriz é: “impede, sob quaisquer pretextos, a utilização de ideologia de gênero na educação estadual” (CEARÁ, 2016, p. 1).

Apesar de as questões de gênero serem retratadas de forma completamente equivocada, caindo sobre domínio errôneo de ideologização, a discriminação baseada em orientação sexual é apresentada como algo a ser combatido em nove metas e estratégias diferentes. Por exemplo, na estratégia 3.13:

Implementar e aperfeiçoar políticas de currículo, formação continuada de professores e de aquisição de material pedagógico que garantam a inserção de conhecimentos sobre educação ambiental, relações étnico-raciais, demais segmentos populacionais que sofrem preconceitos e opressões em razão de sua nacionalidade, condição social e local de nascimento, raça, cor, religião, origem étnica, convicção política ou filosófica, deficiência física ou mental, doença, idade, atividade profissional, estado civil, classe social, sexo, orientação sexual e moral familiar, respeitando-se a orientação dos pais e/ou responsáveis [...] (CEARÁ, 2016).

A estratégia 7.49 propõe: “assegurar avaliação prévia e específica do material escolar, voltado para crianças e adolescentes, no mínimo, nos seguintes itens: racismo, preconceito, discriminação e orientação sexual” (CERÁ, 2016).

A meta oito prevê:

Elevar, até 2024, em regime de colaboração, 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, para a população do campo, os povos tradicionais, e demais segmentos populacionais que sofrem preconceitos e opressões em razão de sua nacionalidade, condição social, local de nascimento, deficiência física ou mental, doença, idade, atividade profissional, estado civil, classe social, sexo, orientação sexual e moral familiar, respeitando-se a orientação dos pais e/ou responsáveis, e os 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 (CEARÁ, 2016, p. 20).

Esta meta é seguida de nove estratégias, quatro delas (8.2, 8.3, 8.4, 8.8) mencionam os preconceitos e opressões baseadas em “sexo” e orientação sexual. Todas estas estratégias fazem a mesma ressalva que a meta acima transcrita: “respeitando-se a orientação dos pais e/ou responsáveis” (CEARÁ, 2016).

A meta 21 apresenta uma estratégia que prevê a criação de mecanismos de combate ao machismo¹⁹ e a situações de discriminação baseadas em orientação sexual por meio de ajustes curriculares:

[...] 21.10. promover, em no máximo 2 (dois) anos após a aprovação deste Plano, ajustes nos currículos das escolas indígenas, quilombola e do campo, inserindo conteúdos (recursos hídricos e tecnologias sociais de convivência com o semiárido, sucessão rural, associativismo e cooperativismo, cultura local, saberes e experiências dos sujeitos da região, meio ambiente, ecossistemas costeiros, manejo do bioma caatinga, economia solidária, abordagem que vise desenvolver cultura de superação do preconceito e discriminação aos populacionais, inclusive por racismo, por sua orientação sexual, machismo, intolerância religiosa e geração, etnia, agroecologia, gestão territorial, medicina tradicional, pintura corporal e rituais indígenas, etc) que atendam a realidade e as especificidades dessas comunidades (CEARÁ, 2016).

O PEE do Ceará apresenta duas estratégias com as mulheres como público-alvo. A primeira é referente a meta número 14, sobre a elevação das matrículas na pós-graduação *stricto sensu*: “14.9. estimular a participação dos acadêmicos, especialmente mulheres, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências” (CEARÁ, 2016). A segunda estratégia faz parte da meta 21, que é “assegurar, ampliar e garantir, em regime de colaboração com a União e municípios, Política de Educação Indígena, Quilombola e do Campo” (CEARÁ, 2016):

¹⁹ Discriminação baseada na crença de que homens são superiores às mulheres (BRASIL, 2009). É um discurso de desigualdade (SILVA, 2015).

[...] 21.1. universalizar, até 2024, Educação Infantil, a partir do 0 (zero) mês de idade, creches em período integral; Fundamental e Médio dentro das comunidades indígenas, quilombola e do campo, independente do número de alunos, de modo a possibilitar a inserção produtiva e autonomia econômica das mulheres.

O Plano Estadual de Educação cearense apresenta flexão de gênero em diversas ocasiões e conta com seis das sete categorias gerais de análise (Quadro 16).

Quadro 16 – Categorias de análise do Ceará.

Estado	Categorias		Presença
Ceará	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	4
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	-
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	7
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	2
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	6
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	2
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	1
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Orientação sexual.	9
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	2
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	9

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.2.4. Maranhão

Este plano, foi aprovado em 2014, pela Lei nº 10.099, e, diferente dos outros Planos Estaduais de Educação da região Nordeste, antes de apresentar as metas e estratégias para a educação estadual na próxima década, o PEE do Maranhão utiliza suas primeiras páginas para apresentar o diagnóstico da educação maranhense. No item intitulado “Diversidades e Temas Sociais”, sobre a estruturação de ações voltadas à redução de desigualdades nos espaços educacionais e na construção de um processo educativo pautado no respeito à diversidade, as questões de gênero são contempladas pela primeira vez:

A proposta tem foco no combate às desigualdades étnico-raciais, fiscais, ambientais, de gênero, de orientação sexual, geracional, regional e cultural, que não devem criar um fosso entre o currículo obrigatório e as diversidades e temas sociais, de acordo com o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MARANHÃO, 2014, p. 13).

As três seguintes menções do termo gênero são utilizadas para expor a distribuição dos e das estudantes da Educação Superior. As estatísticas apontaram que a maioria do público deste nível de ensino é feminino, e que os homens estão mais presentes nos cursos de bacharelado e as mulheres nos cursos de licenciatura (MARANHÃO, 2014).

A estratégia 1.2 dispõe “assegurar espaços lúdicos de interatividade considerando a diversidade étnica, de gênero e sócio cultural tais como: brinquedoteca, ludoteca, bibliotecas infantis e parques infantis” (MARANHÃO, 2014, p. 15), esta estratégia também está presente no PEE de Rondônia.

Ainda no que se refere à presença da palavra gênero, estratégia 1.17 é:

Apoiar as Secretarias Municipais de Educação na elaboração, na implantação, na implementação e avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil que respeitem a cultura indígena, quilombola, do campo e a diversidade étnico-racial, ambiental e de gênero, bem como o ritmo, as necessidades e especificidades das crianças com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (MARANHÃO, 2014, p.16).

A estratégia 17, da segunda meta do PEE prevê a garantia de acesso e permanência de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais no Ensino Fundamental, tornando-se

o único Plano Estadual de Educação do país a nomear estas comunidades individualmente (não como sigla) e a propor estratégias para elas:

Garantir o acesso e condições para permanência de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, negros, indígenas, quilombolas, povos do campo, das águas, das florestas, das comunidades tradicionais, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais no Ensino Fundamental (MARANHÃO, 2014, p.17).

Esse PEE, assim como o PEE/RO, contém uma meta voltada para os direitos socioeducacionais, a meta 7: “Garantir 100% das escolas da Educação Básica, níveis e modalidades, condições de transversalidade para desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais (direitos socioeducacionais)” (MARANHÃO, 2014, p.19).

A estratégia 7.3, desta meta, dispõe:

Estabelecer parcerias e/ou interface, em regime de colaboração, atividades com as secretarias responsáveis pelas políticas públicas das diversidades – Secretaria Estadual de Direitos Humanos, Secretaria Estadual de Igualdade Racial, Secretaria da Mulher (MARANHÃO, 2014, p.20).

A estratégia 7.7, desta meta, prescreve:

Implantar na Secretaria de Estado da Educação e em todas as Unidades Regionais de Educação – UREs, um setor ou equipe técnica especializada e multidisciplinar, da diversidade com o objetivo de realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as atividades referentes à educação em direitos humanos, a educação para as relações étnico-raciais, para as relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, cultura na escola, fortalecendo parcerias entre parcerias entre organismos públicos, não governamentais e com os movimentos sociais (direitos humanos, ecológicos, justiça fiscal, negros de mulheres, feministas, LGBTTT) objetivando alcançar uma educação não discriminatória, não sexista, não machista, não racista, não homofóbica, não lesbofóbica, não transfóbica (MARANHÃO, 2014, p. 20).

A estratégia 7.8, prevê:

Institucionalizar todas as políticas públicas da diversidade (garantia de direitos aos/as negros/as, indígenas, mulheres, pessoas do segmento LGBTTT e outros), direitos ambientais, justiça fiscal e arte e cultura na escola nos Projetos Político-pedagógicos das escolas estaduais (MARANHÃO, 2014, p. 20).

A estratégia 7.11:

Produzir, adquirir e distribuir materiais didáticos e paradidáticos específicos e regionais, referentes à educação em direitos humanos, as relações de gênero, étnico-raciais e à diversidade sexual, educação ambiental, cultura na escola, educação fiscal para todas as escolas estaduais (MARANHÃO, 2014, p. 20).

Estratégia 7.15:

Fomentar produção de materiais pedagógicos específicos e diferenciados de referência, contextualização às realidades socioculturais para professores e alunos, contemplando a educação para as relações étnico-raciais, educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, arte e cultura nas escolas para a Educação Básica, respeitando os interesses das comunidades indígenas, quilombolas e povos do campo (MARANHÃO, 2014, p. 20).

O Plano do Maranhão apresenta todas as categorias específicas de análise, é o Plano que mais vezes menciona a palavra gênero e que possui o maior número de metas ou estratégias que objetivam a superação de inequidades de gênero. Ele é também o PEE que demonstra maior comprometimento na criação de políticas que garantam os direitos da população LGBTI+. Ele contempla quatro das seis categorias intermediárias de análise e, e cinco das sete categorias gerais de análise (Quadro 17).

Quadro 17 – Categorias de análise do Maranhão.

Estado	Categoria		Presença
Maranhão	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	3
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	-
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	1
		Valorização financeira do magistério.	-
		Respeito à diversidade.	21
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	1
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	5
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	10
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Orientação sexual.	4
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	5
		Metas ou estratégias para mulheres.	1
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	4

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.2.5. Paraíba

A Paraíba aprovou o seu Plano Estadual de Educação em junho de 2015, com a Lei nº 15.863, na forma de anexo único. O anexo está dividido em: apresentação; histórico, metodologia e estrutura; introdução; educação básica; formação e valorização dos profissionais da educação básica; educação superior; gestão democrática da educação; e financiamento da educação. Este PEE apresenta vinte e oito metas, sendo que vinte metas correspondem àquelas do PNE, algumas adequadas a realidade da unidade federativa, e as outras oito foram metas criadas exclusivamente para atender as especificidades do estado (PARAÍBA, 2015).

A palavra gênero é mencionada pela primeira vez no PEE na parte referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde o Plano discute a escolaridade de jovens e adultos/as, colocando que a mesma é “um desafio para o poder público, no sentido de buscar estratégias e implantar políticas que considerem suas diversidades cultural, racial, étnica, de gênero, inclusão e a oferta da EJA [...]” (PARAÍBA, 2015, p. 12).

Assim como o Tocantins, a Paraíba, incluiu uma meta sobre Educação em Direitos Humanos. O tópico 1.10, dentro da seção sobre a Educação Básica, é “Educação para a cultura dos direitos humanos, das relações étnico-raciais e da educação ambiental”. O PEE aponta que a CF de 1988 coloca como princípios do Estado Democrático de Direito, a cidadania, a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político, e que a educação, ao longo dos anos, passou a ser reconhecida como um dos instrumentos para combater as situações de desigualdades sociais, preconceitos e discriminação. O Plano cita o artigo nono, da Carta Democrática Interamericana, aprovada na primeira sessão plenária em setembro de 2001 na cidade de Quebec (Canadá):

Artigo 9 – A eliminação de toda forma de discriminação, especialmente a discriminação de gênero, étnica e racial, e das diversas formas de intolerância, bem como a promoção e proteção dos direitos humanos dos povos indígenas e dos migrantes, e o respeito à diversidade étnica, cultural e religiosa nas Américas contribuem para o fortalecimento da democracia e a participação do cidadão (OEA, 2001).

O Plano paraibano utiliza a Convenção da UNESCO (1960), relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino, para descrever discriminação, entre elas a aquela baseada no “sexo”. Ele ainda cita a Declaração Universal do Direito à Diversidade

Sociocultural (2001), a Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005) e faz a seguinte colocação:

Se a educação “para pensar certo”, nas palavras de Paulo Freire (1969, p. 17), defende “a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”, a reflexão crítica de atitudes comportamentos e/ou práticas discriminatórias de raça, classe, gênero e identidade de gênero, orientação sexual, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo de preconceito precisa alcançar patamares mais elevados de construção equitativa da formação humana crítica – finalidade maior da educação (PARAÍBA, 2015, p. 16).

Assim, a meta treze, uma das metas criadas neste PEE, é “Implementar a educação em direitos humanos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino na Paraíba” (PARAÍBA, 2015, p. 17). Ela é composta por cinco estratégias que incluem a garantia de práticas pedagógicas que contemplem os direitos humanos, elaboração de matéria didáticos-pedagógicos para a educação em direitos humanos e a estimulação de formação inicial e continuada em direitos humanos e diversidade dos/as profissionais da educação.

O documento, assim como outros Planos Estaduais, não é completamente padronizado no que se refere a flexão de gênero. Alguns dos substantivos biformes são flexionados por meio do uso de parênteses para a indicação do gênero feminino, formato amplamente utilizado, por exemplo: os (as) professores (as) e alunos (as). Mas, em um dos parágrafos na seção 1.10.2, sobre “Diversidade e Educação para as Relações Étnico-raciais”, esta ordem foi invertida:

Nesse mesmo sentido, também em 2010, passou a funcionar o Fórum Estadual de Diversidade Étnico-racial, um órgão governamental, com composição mista, isto é, composto por gestoras (es), integrantes de organizações negras, de grupo aliados e professoras (es) da Educação Básica [...] (PARAÍBA, 2015, p. 17).

No que se refere a formação e valorização dos e das profissionais da educação, o PEE, dispõe que além de construir desenhos curriculares que obedecem a BNCC, os estados e municípios precisam incluir temas geradores necessários para a formação cidadã e cultural da população brasileira, como: educação em direitos humanos, diversidade cultural, educação profissional e ambiental, educação especial, educação para as relações étnico-raciais e para as relações de gênero, entre outras (PARAÍBA, 2015).

Faz-se necessário ressaltar, que esta colocação não aparece no formato de meta ou estratégia, mas sim, na parte referente a análise.

A palavra gênero aparece em cinco ocasiões ao decorrer do documento, o que pode ser considerado um bom sinal, entretanto, estas menções não são traduzidas em políticas educacionais que poderiam ter impacto nas desigualdades experienciadas pela população paraibana. Da mesma forma, a expressão orientação sexual é mencionada em uma vez no documento, porém, o mesmo não apresenta nenhuma meta ou estratégia que busca reduzir as desigualdades baseadas em orientação sexual por meio mudanças curriculares, formação inicial e continuada de professores e professoras, material didático que contemple a temática, ações que promovam o respeito e a não discriminação baseada em orientação sexual e políticas de prevenção e combate à violência baseada em orientação sexual. O PEE também não possui metas ou estratégias para a superação das desigualdades de gênero ou metas e estratégias que tenham as mulheres como público-alvo.

Com relação às categorias intermediárias de análise, somente “menção da palavra gênero”, “flexão de gênero” e a “políticas de combate à violência doméstica e sexual” são contempladas. Todas as categorias gerais de análise estão presentes no Plano, sendo que a “promoção dos princípios dos direitos humanos” é a que ganha maior destaque (Quadro 18).

Quadro 18 – Categorias de análise da Paraíba.

Estado	Categorias		Presença
Paraíba	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	4
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	7
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	7
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	5
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	9
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	3
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Menção do termo orientação sexual.	-
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	-
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.2.6. Pernambuco

O Plano Estadual de Educação do estado de Pernambuco, foi aprovado no dia 23 de junho de 2015, pela Lei nº 15.533, na forma de Anexo único. O PEE pernambucano não apresenta nenhuma das categorias específicas de análise e apenas uma das categorias intermediárias, a categoria “flexão de gênero”. Doze dos substantivos biformes foram apresentados com flexão de gênero e, seis das sete categoriais gerais de análise são contempladas (Quadro 19).

Vale notar, que na estratégia 8.34 a palavra “sexo” é empregada para designar “gênero”:

Produzir, tratar e disseminar anualmente informações desagregadas sobre as desigualdades educacionais (renda, sexo, raça, etnia, campo/cidade, regiões do país, deficiências, idade, etc.), por meio da UPE, em articulação com outros institutos de pesquisa governamentais, universidade e organizações da sociedade civil, visando captar as mudanças e permanências na realidade social e os impactos das políticas educacionais (PERNAMBUCO, 2015, p.4).

Quadro 19 – Categorias de análise de Pernambuco.

Estado	Categorias		Presença
Pernambuco	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	1
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	-
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	8
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	1
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	4
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	2
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	-
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	-
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Menção do termo orientação sexual.	-
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	-
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.2.7. Piauí

A Lei nº 6.733, de dezembro de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação do estado do Piauí, em dois anexos. O Anexo I refere-se ao diagnóstico e o Anexo II refere-se às metas e estratégias.

Assim como outros estados, e como o PNE, o Plano Estadual de Educação do Piauí também possui uma estratégia voltada para a estimulação da participação de mulheres em cursos de pós-graduação *stricto sensu* “em particular, aqueles ligados às áreas da Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências” (PIAUÍ, 2015, p. 13).

Este PEE não fez qualquer menção ao termo gênero ou apresentou metas e estratégias com o objetivo de superar as desigualdade de gênero. O documento possui flexão de gênero na grande maioria dos substantivos biformes e, está é a única categoria intermediária de análise presente no Plano. A única categoria de análise geral não contemplada é “valorização financeira do magistério” (Quadro 20).

Quadro 20 – Categorias de análise do Piauí.

Estado	Categorias		Presença
Piauí	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	5
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	2
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	7
		Valorização financeira do magistério.	-
		Respeito à diversidade.	1
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	4
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	1
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	-
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	-
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Menção do termo orientação sexual.	-
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	1
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.2.8. Rio Grande do Norte

O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, com vigência de dez anos, foi aprovado em janeiro de 2016, pela Lei nº 10.049. A Lei possui anexo único e apresenta as dimensões (enumeradas pelos incisos I a VIII), metas e estratégias para a educação do estado.

A dimensão VIII do PEE, que é “Educação: movimentos sociais, inclusão e direitos humanos”, tem como sua primeira e única meta:

Garantir e assegurar até 2025, a implantação de 90% das políticas públicas inclusivas e afirmativas, integradas aos Programa e Ações do Sistema Educacional do Estado do RN, em sintonia com as políticas nacionais, com vistas a contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais, contemplando as especificidades econômicas, culturais, éticas, históricas e sociais, na perspectiva de promoção de todas as formas de igualdade e equidade (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 40).

Essa meta conta com quatorze estratégias, dentre as quais, três são relevantes para esta pesquisa. A primeira estratégia dispõe:

Assegurar e garantir, em regime de colaboração, recursos necessários para a implementação de ações de inclusão, objetivando a superação das desigualdades que atingem as mulheres, indígenas, negros, quilombolas, povos tradicionais, povos do campo e pessoas com deficiência (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 40).

A quarta estratégia, prescreve:

Garantir que os currículos escolares considerem as especificidades e necessidades formativas da Educação de Jovens e Adultos, da infância, da adolescência, dos povos do campo, das águas e comunidades ciganas, na perspectiva dos direitos humanos adotando práticas de superação do racismo, do machismo, do sexismo²⁰, de toda forma de preconceito, contribuindo para a efetivação de uma educação não discriminatória (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 40).

A décima estratégia, dispõe:

²⁰ É, essencialmente, diferenciar por gênero. É uma atitude, um conjunto de práticas e métodos que prescreve para homens e mulheres condutas diferentes de acordo com o gênero atribuído a cada um ou uma (BRASIL, 2009). O sexismo abrange todos os âmbitos da vida e das relações interpessoais (SILVA, 2015).

Desenvolver ações fundamentadas em direitos humanos sobre a prevenção às drogas e da violência com relação às mulheres, crianças e jovens, no contexto escolar por meio dos conselhos escolares, com vistas à construção de uma cultura de paz articulada com a comunidade escolar numa perspectiva de mediação de conflitos (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 40).

Esta estratégia, foi incluída na categoria “metas ou estratégias para mulheres” e “políticas de combate à violência doméstica e sexual”. O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte não faz menção explícita à palavra gênero, mas é um de dois PEEs a apresentar políticas de superação do machismo, o outro é o PEE do Ceará e, um de dois Planos a apresentar políticas de superação do sexismo. Ele contempla apenas uma das categorias específicas de análise, a “metas ou estratégias para mulheres” e, duas das categorias intermediárias de análise. A única categoria inicial que não está presente no PEE/RN é “respeito à diversidade” (Quadro 21).

Quadro 21 – Categorias de análise do Rio Grande do Norte.

Estado	Categorias		Presença
Rio Grande do Norte	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	1
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	3
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	-
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	2
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	6
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	-
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Menção do termo orientação sexual.	-
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	2
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.2.9. Sergipe

A Lei nº 5.025, de setembro de 2015 aprova o PEE de Sergipe na forma de anexo único. O Plano contempla apenas uma das categorias específicas. A categoria referente a metas ou estratégias para mulheres: “14.7 estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados as áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências” (SERGIPE, 2015, p. 8). Referente às categorias intermediárias, o PEE sergipano possui flexão de gênero em diversas ocasiões e apresenta uma estratégia, 7.22, para o enfrentamento e prevenção de violência, incluindo a violência sexual e doméstica:

[...] criar e garantir políticas públicas continuadas de enfrentamento e superação da violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para disseminação da cultura dos direitos humanos e para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz, contida no projeto pedagógico da unidade de ensino e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade, e o desenvolvimento de ações articuladas com órgãos públicos da cultura, da assistência social, de segurança e de assistência à criança ao adolescente (SERGIPE, 2015, p. 5).

A única categoria geral de análise que não está presente no PEE/SE é “respeito à diversidade”. A categoria geral de análise que aparece com maior frequência é “erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito” (Quadro 22).

Quadro 22 – Categorias de análise do Sergipe.

Estado	Categoria		Presença
Sergipe	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	4
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	3
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	-
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	5
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	2
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	-
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Menção do termo orientação sexual.	-
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	1
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Quadro 23 – Categorias de análise dos estados da Região Nordeste.

Categorias de análise	Alagoas	Bahia	Ceará	Maranhão	Paraíba	Pernambuco	Piauí	Rio Grande do Norte	Sergipe
Políticas de combate às situações de violência na escola.	6	2	4	3	4	1	5	1	4
Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1	-	-	-	1	-	2	1	1
Ampliação da oferta de matrículas em creches.	3	5	7	1	7	8	7	3	3
Valorização financeira do magistério.	Sim.	-	Sim.	-	Sim.	Sim.	-	Sim.	Sim.
Respeito à diversidade.	5	3	2	21	7	1	1	-	-
Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	13	7	6	1	5	4	4	2	5
Promoção dos princípios dos direitos humanos.	9	6	2	5	9	2	1	6	2
Flexão de gênero.	Diversas ocasiões.	Duas ocasiões.	Diversas ocasiões.	Diversas ocasiões.	Diversas ocasiões.	Diversas ocasiões.	Diversas ocasiões.	Diversas ocasiões.	Diversas ocasiões.
Menção da palavra gênero.	-	-	1	10	9	-	-	-	-
Respeito entre homens e mulheres.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Menção de políticas públicas para as mulheres.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	2	1	1	1	1	-	-	1	1
Sexualidade e educação sexual.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Menção ao termo orientação sexual.	-	1	9	4	-	-	-	-	-
Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero.	-	-	-	5	-	-	-	-	-
Metas ou estratégias para mulheres.	1	1	2	1	-	-	1	2	1

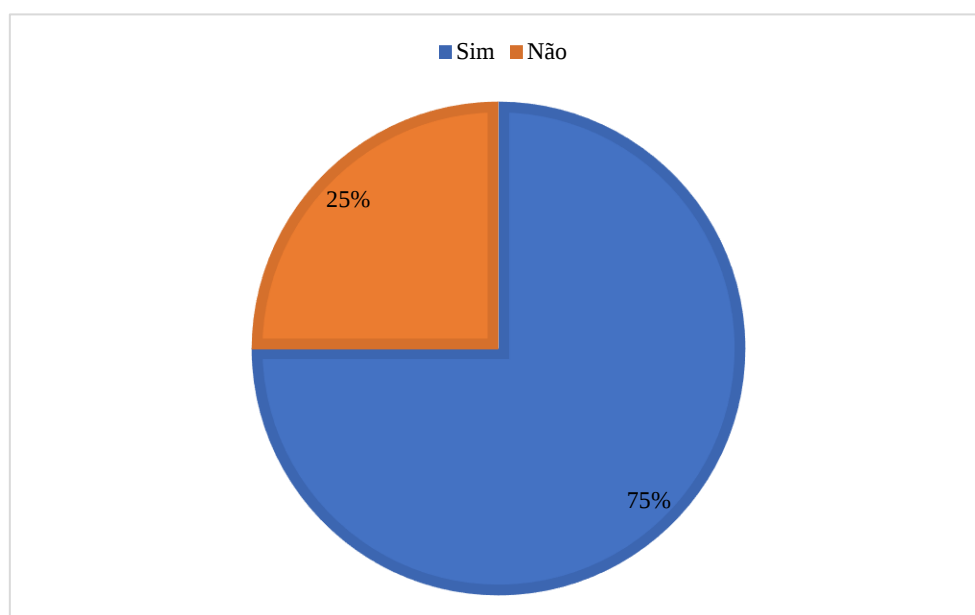
Metas ou estratégias para a garantia de direitos da população LGBTI+	-	1	9	4	-	-	-	-	-
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.3. REGIÃO CENTRO-OESTE

A Região Centro-Oeste do Brasil é composta por três estados: Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e um Distrito Federal, onde se localiza Brasília, a capital do país. Os quatro planos da região foram aprovados entre 2014 e 2015, sendo que os estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, mencionam a palavra gênero (Gráfico 6).

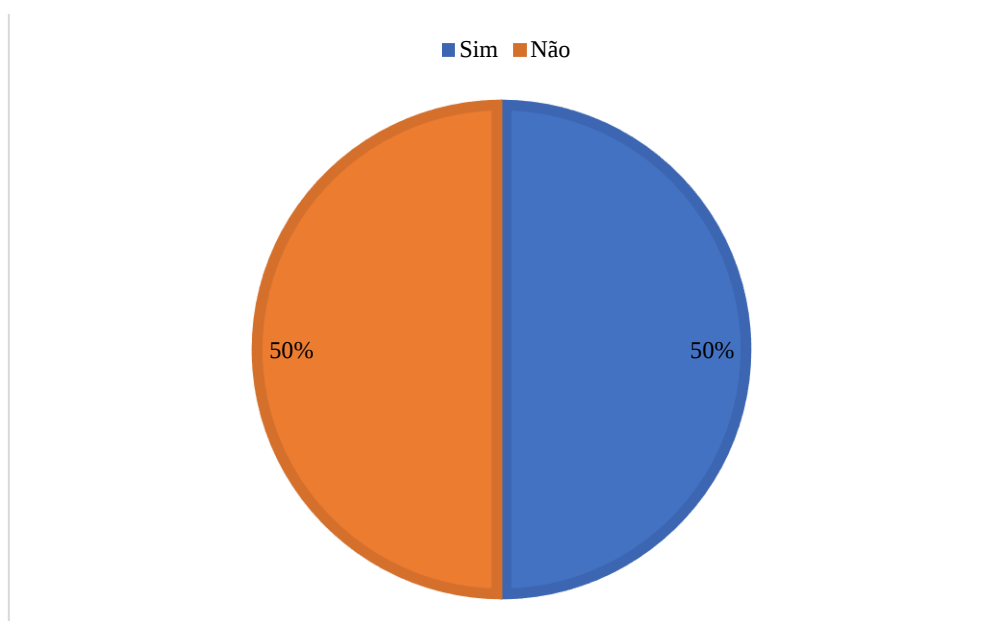
Gráfico 6 – Menção da palavra gênero nos Planos Estaduais da Região Centro-Oeste.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

O Mato Grosso e Mato Grosso do Sul são os estados que apresentam metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Centro-Oeste.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

O Mato Grosso do Sul é o único estado desta Região que apresenta metas ou estratégias de acesso e inclusão para mulheres. O Mato Grosso é o único estado da região que apresenta metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+ e, é a única unidade federativa do Centro-Oeste que tem o seu PEE redigido por completo no masculino.

3.3.1. Goiás

A Lei nº 18.969, de julho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação de Goiás possui cinco anexos. O primeiro anexo apresenta as diretrizes, metas e estratégias para o decênio; o segundo apresenta um texto diagnóstico da educação no estado, dividido em: breve histórico, educação básica, educação superior, formação e valorização dos profissionais da educação, e desenvolvimento e avaliação; o terceiro apresenta o produto interno bruto a preços correntes – PIB dos municípios goianos em 2012; o quarto anexo apresenta as receitas e transferências destinadas a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) dos municípios goianos entre 2012 e 2013; e o quinto anexo apresenta as metas do PNE 2014-2024 em correspondência com as metas do PEE goiano 2015-2025 (GOIÁS, 2015). Os anexos um e dois são os mais relevantes para esta pesquisa.

O primeiro anexo, não contempla nenhuma das categorias intermediárias ou específicas de análise. No segundo anexo, três termos possuem flexão de gênero (uma das categorias intermediárias), porém, isto só acontece, pois eles fazem parte de citações do PNE 2014-2024. O Plano em questão preenche todas as categorias gerais de análise, sendo que a “promoção dos princípios dos direitos humanos” é a categoria que aparece com maior frequência no documento (Quadro 24).

Quadro 24 – Categorias de análise de Goiás.

Estado	Categorias		Presença
Goiás	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	2
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	3
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	1
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	2
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	4
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em três ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	-
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	-
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Menção do termo orientação sexual.	-
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	-
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise documental.

3.3.2. Mato Grosso

O Plano Estadual de Educação do Mato Grosso, aprovado em anexo único, pela Lei nº 10.111, em junho de 2014, menciona a palavra gênero em cinco ocasiões diferentes. Primeiramente nas estratégias treze e trinta e três, da segunda meta, que dispõe, respectivamente: “Assegurar o desenvolvimento de projetos curriculares articulados com a base nacional comum, relacionados à Educação Ambiental, à Educação das Relações Étnico-Raciais e dos direitos humanos, gêneros, sexualidade e música” e “Adotar medidas administrativas, pedagógicas e organizacionais necessárias para garantir ao estudante o acesso e a permanência na escola sem discriminação por motivo de identidade de gênero e orientação” (MATO GROSSO, 2014, p.21).

A meta cinco, tem como estratégia dezesseis:

Oferecer formação continuada aos profissionais da educação pública e privada referente a gênero, sexualidade e orientação sexual, dentro do segmento diversidade, visando o enfrentamento do sexismo e da homofobia/lesbofobia²¹/transfobia²² na perspectiva dos direitos humanos (MATO GROSSO, 2014, p. 25).

Décima quinta meta, estratégia um: “Estabelecer políticas e ações afirmativas a partir de pesquisas, junto ao censo escolar sobre reprovação, evasão/abandono escolar, fazendo um recorte de gênero, cor/raça, renda e nível de escolaridade dos pais” (MATO GROSSO, 2014, p.38). A quinta estratégia dessa meta é:

Apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores que visem o desenvolvimento de propostas pedagógicas adequadas às necessidades específicas dos estudantes quanto ao conhecimento das diversidades étnico-raciais, de gênero, sexualidade e orientação sexual (MATO GROSSO, 2014, p. 38).

Referente a presença de metas e estratégias para a população LGBTI+, a estratégia trinta e quatro da meta número dois dispõe: “Elaborar diretrizes que orientem os sistemas

²¹ Termo utilizado para evidenciar a aversão ou desprezo a mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com outras mulheres. Ódio/discriminação a mulheres lésbicas.

²² Termo utilizado para evidenciar a aversão ou desprezo a pessoas da categoria T (travestis, transexuais, transgêneros).

de ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e a não discriminação por orientação sexual” (MATO GROSSO, 2014, p.21).

É relevante notar que a estratégia número vinte e quatro da mesma meta coloca: “Orientar as escolas para que o ensino da educação religiosa e as solenidades escolares sejam realizadas com base na laicidade do ensino, primando pelo direito democrático da religiosidade de todos os povos e cultural, conforme a legislação vigente” (MATO GROSSO, 2014, p.20).

O estado do Mato Grosso é o único que nomeia as violências lesbofóbica e transfóbica em seu PEE e apresenta estratégias para o seu combate. A discriminação e/ou violência homofóbica também é apresentada no Plano Estadual de Educação do Amapá como algo a ser enfrentado. No total, esse Plano preenche todas as categorias gerais, quatro categorias intermediárias e duas categorias específicas (Quadro 25).

Quadro 25 – Categorias de análise do Mato Grosso.

Estado	Categorias		Presença
Mato Grosso	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	2
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	2
		Valorização financeira do magistério.	-
		Respeito à diversidade	2
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	4
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	1
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	-
		Menção da palavra gênero.	5
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	3
		Menção do termo orientação sexual.	4
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	5
		Metas ou estratégias para mulheres.	-
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	4

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.3.3. Mato Grosso do Sul

A Lei nº 4.621, de dezembro de 2014, aprova o Planos Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul e dá outras providências.

O PEE do estado apresenta três estratégias, para a meta número sete, referente à qualidade da educação básica, que incluem as questões de gênero, sexualidade e orientação sexual, são elas:

[...] 7.33 implantar e desenvolver, até o segundo ano de vigências do PEE-MS, políticas de prevenção e combate à violência nas escolas, com capacitação dos profissionais da educação para atuarem em ações preventivas junto aos (às) estudantes na detecção das causas como: violência doméstica e sexual, questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, para a adoção das providências adequadas, promovendo e garantindo a cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;

[...] 7.34 promover e garantir a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo gestores e servidores das secretarias de educação, sobre: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais, geracionais, situação das pessoas com deficiência, na vigência PEE-MS;

[...] 7.35 elaborar e distribuir em parceria com os órgãos competentes, material didáticos para educadores(as), estudantes e pais e/ou responsáveis sobre: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais e geracionais (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 10).

A meta número dezesseis do PEE, concerne a valorização dos e das profissionais do magistério. Uma das quatorze estratégias desta meta faz-se relevante para esta pesquisa:

[...] 16.2 articular com as IES públicas e privadas, a oferta na sede e/ou fora dela, de cursos de formação continuada, presenciais e/ou à distância, com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação no campo, educação escolar quilombola, educação e gênero, a partir do primeiro ano de vigência do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 13).

Ainda dentre as categorias específicas de análise, o Plano apresenta uma estratégia quem tem como público alvo as mulheres:

[...] 14.9 articular políticas de estímulo a participação de mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular naqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática, e outros no campo das ciências, na vigência do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 13).

Referente às categorias intermediárias de análise, “respeito entre homens e mulheres” e “menção de políticas públicas para as mulheres” não foram contempladas. Todas as categorias gerais de análise estão presentes no PEE do Mato Grosso do Sul (Quadro 26).

Quadro 26 – Categorias de análise do Mato Grosso do Sul.

Estado	Categorias		Presença
Mato Grosso do Sul	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	4
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	4
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	2
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	4
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	3
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	4
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	2
		Menção do termo orientação sexual.	1
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	4
		Metas ou estratégias para mulheres.	1
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	1

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.3.4. Distrito Federal

O Plano Distrital de Educação foi aprovado no dia 14 de julho de 2015, pela Lei nº 5.499 e publicado no Diário Oficial do Distrito Federal no dia seguinte. Esta lei é composta por: as metas e estratégias definidas no Anexo I e os diagnósticos e demais dados no Anexo II.

O PDE apresenta diretrizes correspondentes àquelas presentes no atual PNE, algumas com adequações, como a diretriz XI: “promoção dos princípios dos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental, respeitando as convicções morais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.1). No PNE, a diretriz X possui a seguinte redação: “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade” (BRASIL, 2014).

Alterações na redação das diretrizes, metas e estratégias do PNE fazem parte do processo, previsto pela Lei nº 13.005, de adaptação do Plano Nacional de Educação para as realidades e demandas regionais e, elas estão presentes em diversos dos Planos Estaduais brasileiros. O que chama a atenção é o tom de ressalva que a produção escrita assume em relação à promoção dos direitos humanos. Outra forma de redigir a diretriz seria “Os direitos humanos, devem ser promovidos pela educação desde que, respeitem as convicções morais dos estudantes e de seus pais e responsáveis”. A colocação é similar àquela presente no Plano Estadual de Educação cearense.

Além destas adaptações, os Estados e Municípios, e neste caso o Distrito Federal, também possuem a liberdade de incluir novas diretrizes, metas e estratégias aos seus Planos de Educação. O DF possui treze diretrizes, ou seja, três a mais que o PNE. A décima terceira diretriz do PDE define a “promoção dos princípios e valores da família” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.1).

A garantia de oferta de escolarização para pessoas jovens, adultas e idosas em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade no sistema prisional do Distrito Federal é o objetivo da décima meta do PDE. A meta dez possui vinte e sete estratégias, sendo que duas delas são relevantes para esta pesquisa: a estratégia 10.10 e a estratégia 10.14.

A estratégia 10.10:

Implementar, em regime de colaboração entre Distrito Federal e a União, política específica de educação profissional para as estudantes jovens e adultas em cumprimento de medida judicial de privação de liberdade no sistema prisional, a começar, já no primeiro ano de vigência deste Plano, com o Programa Nacional Mulheres Mil, conforme Portaria nº1.015, de 21 de julho de 2011, do Ministério da Educação (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 10).

A estratégia 10.14:

Garantir: a) até o 5º ano de vigência deste Plano, que o sistema prisional tenha condições adequadas para oferta ou acesso de educação em nível superior na modalidade Educação à Distância; b) que até o último ano de vigência deste Plano, sejam garantidas para a população carcerária masculina a oferta de matrículas de no mínimo 25% e para a população feminina, a universalização da oferta (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 10).

A décima quarta meta do PDE diz respeito ao aumento do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*. A quinta estratégia desta meta, prescreve “estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular naqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p12).

A palavra gênero é mencionada pela primeira vez no segundo anexo da Lei nº 5.499/2015, quando é afirmado que o Plano Distrital de Educação contemplará, entre outros eixos “o respeito às diversidades étnica, cultural, sexual e de gênero” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 15) (Quadro 27).

Também no Anexo II, na parte referente à garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas como um pressuposto central do PDE, o Plano Distrital assinala que existem limitações no PNE, e faz observações aos pontos deficientes na perspectiva de superá-los. Um dos treze pontos apresentados é “reestruturação do currículo com ênfase na formação humanística, na cultura de paz e no respeito às diferenças étnicas, religiosas, sociais, sexuais e de gênero” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 20).

A terceira menção da palavra gênero dá-se na parte do PDE onde são apresentadas as definições e diagnóstico para a meta nove, sobre a educação de jovens e adultos/as: “Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza,

deslocamento ou encarceramento” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 29). Apesar das três menções da palavra gênero, nenhuma delas aparece em metas ou estratégias.

Ao apresentar o diagnóstico da meta um, referente à universalização da educação infantil na pré-escola, e ampliação da oferta de educação infantil em creches públicas e conveniadas, o PDE faz a seguinte colocação: “além dos direitos da criança, é preciso pensar políticas públicas para a autonomia e emancipação da classe trabalhadora, principalmente da mulher trabalhadora” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 21).

Quadro 27 – Categorias de análise do Distrito Federal.

Estado	Categorias		Presença
Distrito Federal	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	7
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	6
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade	3
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	5
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	8
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em seis ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	3
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	1
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	5
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Presença do termo orientação sexual.	1
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	3
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Quadro 28 – Categorias de análise dos estados da Região Centro-Oeste.

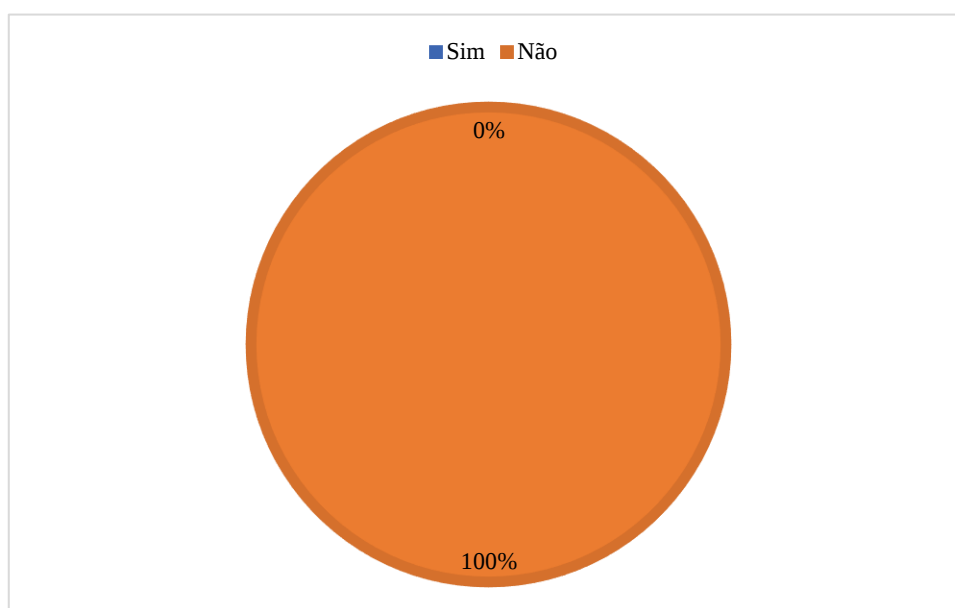
Categorias de análise	Goiás	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul	Distrito Federal
Políticas de combate às situações de violência na escola.	2	2	4	7
Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1	1	1	1
Ampliação da oferta de matrículas em creches.	3	2	4	6
Valorização financeira do magistério.	Sim.	-	Sim.	Sim.
Respeito à diversidade.	1	2	2	3
Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	2	4	4	5
Promoção dos princípios dos direitos humanos.	4	1	3	8
Flexão de gênero.	Em três ocasiões.	-	Em diversas ocasiões.	Em seis ocasiões.
Menção da palavra gênero.	-	5	4	3
Respeito entre homens e mulheres.	-	-	-	-
Menção de políticas públicas para as mulheres.	-	-	-	1
Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	-	1	1	5
Sexualidade e educação sexual.	-	3	2	-
Menção ao termo orientação sexual.	-	4	1	1
Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero.	-	5	4	-
Metas ou estratégias para mulheres.	-	-	1	3
Metas ou estratégias para a garantia de direitos da população LGBTI+.	-	4	1	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.4. REGIÃO SUDESTE

Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo são os quatro estados que compõem a Região Sudeste do País. Os Planos do Espírito Santo e São Paulo foram aprovados em 2015 e 2016 respectivamente, em 2018 o de Minas Gerais também foi aprovado. O Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, até setembro de 2019, não havia sido aprovado, portanto, a sua análise não pôde ser realizada. Dos Planos Estaduais de Educação desta região do país que foram analisados, nenhum deles mencionou a palavra gênero (Gráfico 8).

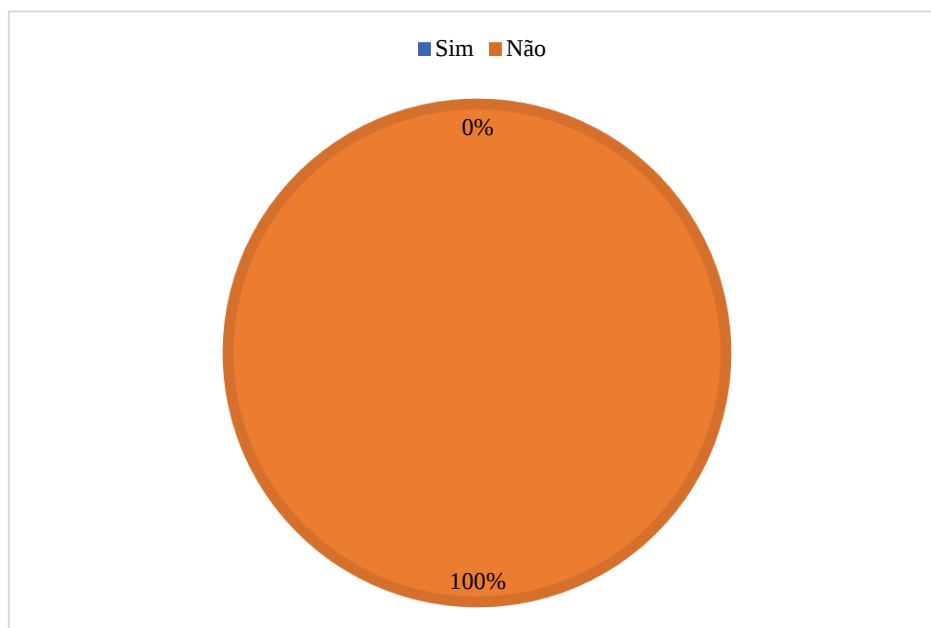
Gráfico 8 – Menção da palavra gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Sudeste.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Nenhum dos Planos Estaduais de Educação da Região Sudeste apresentou metas ou estratégias que objetivam superar as desigualdades de gênero por meio de ações educativas (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Sudeste.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

O Plano de Minas Gerais é o único da Região Sudeste que apresenta metas ou estratégias de acesso e inclusão para mulheres. Nenhum dos planos apresenta metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+. Somente o PEE do Espírito Santo possui flexão de gênero nos seus substantivos biformes.

3.4.1. Espírito Santo

A Lei nº 10.382 de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santos. No tocantes das categorias de análise específicas, o PEE/ES apresenta uma estratégia para as mulheres, dentro da meta 14: “14.08 Estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências” (ESPÍRITO SANTO, 2015, p.10).

No que diz respeito às categorias de análise intermediárias, três delas são contempladas pelo Plano: a “flexão de gênero”, “menção de políticas públicas para as mulheres” e “políticas de combate a violência sexual e doméstica”. Está última está presente em forma de estratégia, quando o Plano se propõe a garantir políticas de combate

à violência na escola, até mesmo pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de profissionais da educação para a detecção dos seus sinais e de suas causas, como a violência doméstica e sexual. Todas as categorias gerais de análise estão presentes PEE/ES (Quadro 29).

Quadro 29 – Categorias de análise do Espírito Santo.

Estado	Categorias		Presença
Espírito Santo	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	2
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	3
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	1
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	4
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	3
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	-
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	1
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Menção do termo orientação sexual.	-
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	1
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.4.2. Minas Gerais

Minas Gerais, foi um dos entes federados que aprovou o seu PEE mais tardiamente. A Lei nº 23.197, que aprova o Plano Estadual de Educação deste estado, passou somente em 26 de dezembro de 2018. O Plano possui duas estratégias para as mulheres. A primeira faz parte da meta número oito:

Estratégia 8.5 – Promover a busca ativa de jovens e adultos fora da escola e o acompanhamento e o monitoramento do acesso à educação dos segmentos populacionais abrangidos pela meta, em parceria com as áreas de assistência social, saúde, direitos humanos, proteção à juventude, promoção da igualdade racial, defesa de direitos e proteção das mulheres, bem como organizações da sociedade civil, entidades sindicais e universidades (MINAS GERAIS, 2018, p. 15).

A segunda, diz respeito à meta 14:

Estratégia 14.4 – Estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo naqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências (MINAS GERAIS, 2018, p. 20).

Esta é a única das categorias específicas de análise presentes no Plano. Nenhuma das categorias gerais de análise é contemplada pelo PEE de Minas Gerais. A única categoria inicial de análise não contemplada é “respeito à diversidade” (Quadro 30)

Quadro 30 – Categorias de análise de Minas Gerais.

Estado	Categorias		Presença
Minas Gerais	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	4
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	3
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	-
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	6
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	2
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	-
		Menção da palavra gênero.	-
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	-
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Menção do termo orientação sexual.	-
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	2
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.4.3. São Paulo

O Plano Estadual de São Paulo, aprovado em oito de julho de 2016, pela Lei nº 16.279, não dispõe de metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero e não cita a palavra gênero ao longo do seu documento. Ele é também um dos cinco PEEs que não apresenta flexão de gênero em nenhum de seus substantivos biformes, sendo assim o Plano paulista, não contempla nenhuma das categorias intermediárias ou categorias específicas de análise. No tocante as categorias de análise gerais, o PEE/SP contempla cinco delas: “políticas de combate às situações de violência na escola”, “ampliação da oferta de matrículas em creches”, “valorização financeira do magistério” e “erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito” e “promoção dos princípios dos direitos humanos”. A palavra diversidade foi mencionada em seis ocasiões diferentes no PEE/SP, porém elas referem-se especificamente a diversidade étnico-raciais, regionais ou de métodos e propostas pedagógicas (Quadro 31).

Quadro 31 – Categorias de análise de São Paulo.

Estado	Categorias		Presença
São Paulo	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	2
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	-
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	8
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	-
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	3
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	2
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	-
		Menção da palavra gênero.	-
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	-
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Orientação sexual.	-
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	-
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Quadro 32 – Categorias de análise dos estados da Região Sudeste.

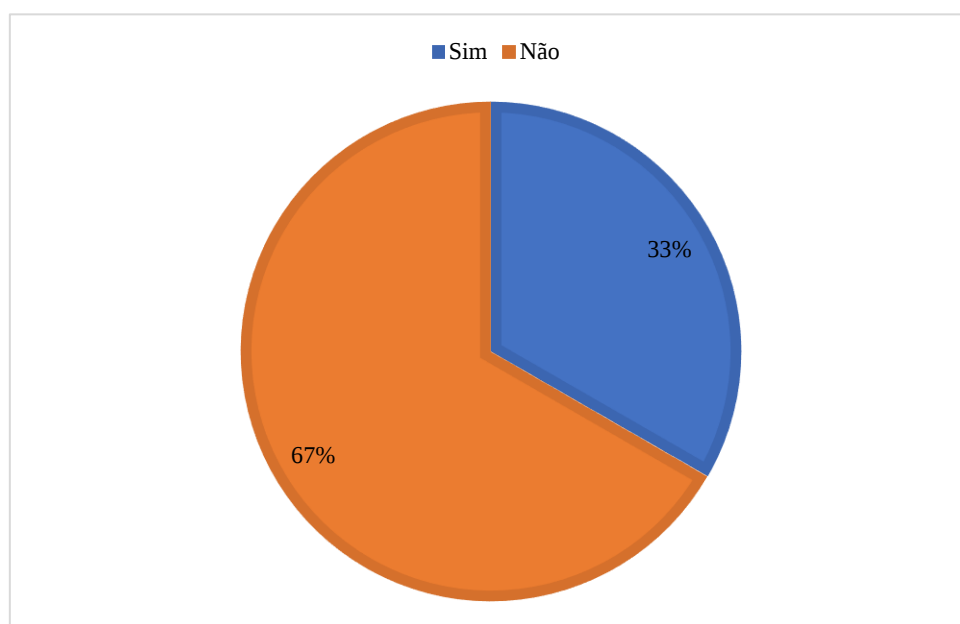
Categorias de análise	Espírito Santo	Minas Gerais	São Paulo
Políticas de combate às situações de violência na escola.	2	4	2
Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1	1	-
Ampliação da oferta de matrículas em creches.	3	3	8
Valorização financeira do magistério.	Sim.	Sim.	Sim.
Respeito à diversidade.	1	-	-
Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	4	6	3
Promoção dos princípios dos direitos humanos.	3	2	2
Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.	-	-
Menção da palavra gênero.	-	-	-
Respeito entre homens e mulheres.	-	-	-
Menção de políticas públicas para as mulheres.	1	-	-
Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1	-	-
Sexualidade e educação sexual.	-	-	-
Menção ao termo orientação sexual.	-	-	-
Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero.	-	-	-
Metas ou estratégias para mulheres.	1	2	-
Metas ou estratégias para a garantia de direitos da população LGBTI+.	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.5. REGIÃO SUL

A região Sul do país é composta por três unidades federativas: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina e, todas elas aprovaram os seus Planos em 2015. Apenas o PEE do Rio Grande do Sul menciona a palavra gênero (Gráfico 10).

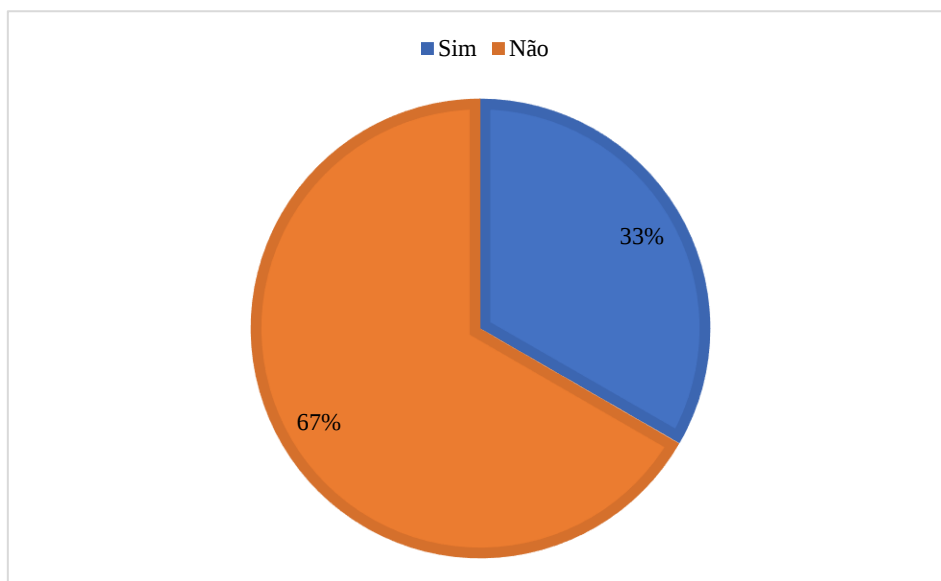
Gráfico 10 – Menção da palavra gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Sul.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

É também o PEE do Rio Grande do Sul o único Plano da Região Sul que apresenta metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero nos Planos Estaduais de Educação da Região Sul.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Nenhum dos planos desta região conta com a presença de metas e estratégias para a população LGBTI+, a sigla LGBT apenas é mencionada no PEE do Paraná na Lista de Siglas ao final do Plano. Nenhum dos Planos Estaduais de Educação da Região Sul do país possui flexão de gênero no documento por completo, mas é o Plano do Rio Grande do Sul que demonstra maior esforço em incluir as mulheres em sua redação. O Paraná e o Rio Grande do Sul são os dois estados sulistas que contemplam metas e estratégias para as mulheres nos seus Planos de Educação.

3.5.1. Paraná

O PEE do Paraná, aprovado pela Lei nº 14.492/2015, diferente dos Planos de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, antes de apresentar as diretrizes, metas e estratégias para a próxima década, apresenta a análise situacional da educação do estado. Conforme mencionado anteriormente, o PEE do Paraná não possui flexão de gênero, ele também não menciona a palavra gênero ou contém metas ou estratégias com o objetivo de superar inequidades de gênero.

No que diz respeito à outras categorias específicas de análise, esse Plano apresenta estratégias com políticas específicas para as mulheres. A primeira estratégia, faz parte da

meta número um, referente à universalização da educação infantil e ampliação da oferta de creches:

1.13 Estabelecer, em parceria com os municípios, programas de apoio à oferta de Educação Infantil nas unidades prisionais femininas para filhos de mulheres em privação de liberdade.

As duas seguintes estratégias para mulheres, estão presentes na nona meta, sobre a elevação da taxa de alfabetização da população de 15 ou mais anos de idade e redução da taxa de analfabetismo funcional. A estratégia 9.10 tem como objetivo “Promover a alfabetização e elevação de escolaridade das mulheres em situação de vulnerabilidade social, adequando-se à especificidade do sujeito social” (PARANÁ, 2015, p. 80).

A estratégia 9.16, prescreve:

Reduzir o analfabetismo entre mulheres até o final de vigência deste Plano com vistas a atingir os percentuais estabelecidos no *caput* da meta, utilizando-se de metodologias específicas e garantindo a oferta em todos os turnos (PARANÁ, 2015, p. 80).

A terceira estratégia faz parte da décima segunda meta do PEE do Paraná, sobre a elevação das matrículas Educação Superior para a população de 18 a 24 anos de idade:

12.6 Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, de modo a reduzir as desigualdades, oportunizando o acesso e permanência, no Ensino Superior, de estudantes egressos da escola pública, mulheres, população negra, quilombola, cigana, do campo, indígena e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (PARANÁ, 2015, p. 84).

A quarta e última estratégia para as mulheres, faz parte da meta 14, sobre elevar a oferta de vagas na pós-graduação *stricto sensu*. Esta é uma estratégia que também está presente no PNE e em outros Planos Estaduais de Educação conforme mencionado anteriormente:

14.11 Estimular a participação de mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros campos da ciência (PARANÁ, 2015, p. 87).

Na lista de siglas, a sigla LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros) está presente, porém o plano não apresenta nenhuma política para a população LGBTI+. No que se refere as categorias intermediárias, o Plano Estadual do Paraná prevê a criação de políticas destinadas a capacitação de docentes para o reconhecimento de sinais de violência doméstica e sexual e, menciona o Plano Estadual de Política Para as Mulheres na estratégia 2.21:

Assegurar que a educação das relações étnico-raciais, a educação que efetive o respeito entre homens e mulheres, o ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena, e dos ciganos, os planos nacional e estadual de cidadania, direitos humanos, e o plano estadual de política para mulheres sejam contemplados nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, nos planos de ações da educação básica, com fortalecimento de estruturas instituições de acompanhamento, respeitando as especificidades da faixa etária (PARANÁ, 2015).

Ele também inclui o “respeito entre homens e mulheres” em três estratégias e conta com seis das sete categorias gerais de análise, sendo que “prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce” é a única que não está presente no PEE (Quadro 33).

Quadro 33 – Categorias de Análise do Paraná.

Estado	Categorias		Presença
Paraná	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	4
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	-
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	3
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade	1
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	7
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	7
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	-
		Menção da palavra gênero.	-
		Respeito entre homens e mulheres.	3
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	1
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Menção do termo orientação sexual.	-
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	5
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.5.2. Rio Grande do Sul

O PEE do Rio Grande do Sul, aprovado em 25 de junho de 2015, pela Lei 14.705, possui 12 diretrizes, e não dez, como o PNE 2014-2024. A décima diretriz do PNE em vigência que é “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, p. 43), tem a seguinte redação no PEE/RS “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, à orientação sexual e às escolhas religiosas” (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p.1), fazendo deste, o único PEE que tem como princípio geral o respeito à orientação sexual.

O Plano menciona a palavra gênero duas vezes, e em ambas as ocasiões o termo é citado em estratégias para a meta número oito, que tem como objetivo elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 ano de idade de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo, para as populações do campo, comunidades indígenas, comunidades quilombolas e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros (RIO GRANDE DO SUL, 2015):

8.10 Garantir formação permanente aos docentes de todos os sistemas de ensino, com oficinas que auxiliam os profissionais da educação na prática do dia a dia, dentro da carga horária de trabalho docente inclusive os que atuam em funções administrativas, em temas contemporâneos como os direitos humanos, os contextos sociais, culturais, ambientais, gênero e sexualidade, fortalecendo a função social da educação como indutora de práticas de respeito ao outro e como propulsora de ações solidárias que ajudem a desenvolver o espírito republicano, auxiliando a comunidade escolar no enfrentamento dos preconceitos [...] (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p.26).

8.12 Promover condições, [...] à elaboração de propostas curriculares que incluam como temas transversais as questões de inclusão, direitos humanos, etnias, gênero e sexualidade, de modo a estimular as discussões sobre formas de superar as discriminações e os preconceitos (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p.27).

O PEE do Rio Grande do Sul, também apresenta duas estratégias com políticas específicas para as mulheres:

10.16 Ampliar a oferta de EJA, erradicar o analfabetismo absoluto e funcional na promoção de resgate da cidadania e no empoderamento das mulheres, a fim de romper o ciclo de violência, principalmente, para a população das mulheres do campo, negras e mais pobres;

10.17 Ampliar a oferta de cursos de qualificação profissional para promover a autonomia econômica das mulheres do campo e da cidade, negras e mais

pobres, conforme a demanda local e regional (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p.33).

A estratégia 10.16, além de ser incluída na categoria de políticas para as mulheres também foi incluída na categoria de violência doméstica e sexual, uma vez que faz uso do termo “ciclo de violência” para qualificar a dinâmica de poder e violência dentro de um relacionamento afetivo-sexual e, este termo é característico da violência doméstica.

Sobre as categorias de análise intermediárias, somente “respeito entre homens e mulheres” e “menção de políticas públicas para as mulheres” não foram contempladas. Seis das sete categorias gerais de análise estão presentes no PEE/RS (Quadro 34).

Quadro 34 – Categorias de análise do Rio Grande do Sul.

Estado	Categorias		Presença
Rio Grande do Sul	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	2
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	-
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	7
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	2
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	6
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	5
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em diversas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	2
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	2
		Menção do termo orientação sexual.	2
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	2
		Metas e estratégias para mulheres.	2
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	2

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.5.3. Santa Catarina

A Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina e estabelece outras providências. O PEE/SC não contempla nenhuma das categorias específicas de análise. No que se refere às categorias intermediárias, este Plano apresenta uma estratégia voltada para o combate da violência doméstica e sexual e, apresenta dois substantivos biformes com flexão de gênero, sendo que o restante do documento está redigido apenas no masculino. Todas as categorias gerais de análise são contempladas.

É visível, a partir do número de categorias específicas e intermediárias que não estão presentes neste Plano, que, na Região Sul, o estado de Santa Catarina aprovou o PEE menos comprometido com a superação das desigualdades de gênero (Quadro 35).

Quadro 35 – Categorias de análise de Santa Catarina.

Estado	Categorias		Presença
Santa Catarina	Categorias Gerais	Políticas de combate às situações de violência na escola.	2
		Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	1
		Ampliação da oferta de matrículas em creches.	2
		Valorização financeira do magistério.	Sim.
		Respeito à diversidade.	2
		Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	4
		Promoção dos princípios dos direitos humanos.	2
	Categorias Intermediárias	Flexão de gênero.	Em duas ocasiões.
		Menção da palavra gênero.	-
		Respeito entre homens e mulheres.	-
		Menção de políticas públicas para as mulheres.	-
		Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1
		Sexualidade e educação sexual.	-
		Orientação sexual.	-
	Categorias Específicas	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	-
		Metas ou estratégias para mulheres.	-
		Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Quadro 36 – Categorias de análise nos estados da Região Sul.

Categorias de análise	Paraná	Rio Grande do Sul	Santa Catarina
Políticas de combate às situações de violência na escola.	4	2	2
Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	-	-	1
Ampliação da oferta de matrículas em creches.	3	7	2
Valorização financeira do magistério.	Sim.	Sim.	Sim.
Respeito à diversidade.	1	2	2
Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	7	6	4
Promoção dos princípios dos direitos humanos.	7	5	2
Flexão de gênero.	-	Em diversas ocasiões.	Em duas ocasiões
Menção da palavra gênero.	-	2	-
Respeito entre homens e mulheres.	3	-	-
Menção de políticas públicas para as mulheres.	1	-	-
Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	1	1	1
Sexualidade e educação sexual.	-	2	-
Menção ao termo orientação sexual.	-	2	-
Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero.	-	2	-
Metas ou estratégias para mulheres.	5	2	-
Metas ou estratégias para a garantia de direitos da população LGBTI+.	-	2	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

3.6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nas últimas décadas, o debate sobre gênero, assim como sobre sexualidade e orientação sexual, modificou-se profundamente no Brasil e em outras partes do mundo. A partir da Constituição Federal de 1988, nosso país experienciou, de forma não linear, transformações e avanços na produção das políticas públicas da educação no que se refere as questões de gênero.

Foi na década de 1990 que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, iniciaram o processo de inclusão dessas questões na educação básica. Nas décadas de 2000 e 2010, a mobilização acadêmica, política e popular resultou na criação de quatro importantes Secretarias (Secretaria de Políticas Para as Mulheres, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), de programas (como o Brasil sem Homofobia), de planos (como o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), cursos, formações e materiais (como o Gênero e Diversidade na Escola), que favoreceram a inclusão das questões de gênero na educação escolar.

Ainda nesse período, o Brasil aprovou seu primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2011), que, mesmo que de forma superficial e cometendo alguns deslizes, incluiu as questões de gênero em itens que tratavam sobre discriminações nos objetivos e metas para a Educação Infantil e para a Educação Superior. O PNE 2001-2011 contou com objetivos como: avaliar os materiais didáticos, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher; e incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais dos PCNs, tais como gênero e educação sexual (BRASIL, 2001).

Porém, a inclusão das questões de gênero na educação escolar não tem se dado sem resistências. A análise realizada nesta pesquisa, revelou um tenso processo de negociação, em um Estado cheio de relações conflituosas e contraditórias. Essa é a margem que a democracia oferece aqueles/as que a escolhem como sistema político. Ela

oferece a possibilidade de demonstração de oposições, que muitas vezes tem como resultado, um estado de constantes progresso e retrocesso.

Em 2004, por exemplo, quando a SECADI foi criada e se tornou a grande responsável por muitas iniciativas no âmbito da educação escolar voltadas para a problemática dos direitos humanos (principalmente daquelas envolvendo gênero e sexualidade), o Escola Sem Partido, grupo que se opõe aos conteúdos educacionais que equivocadamente considera “doutrinários”, foi fundado. Em 2011, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu as uniões entre pessoas do mesmo sexo, conferindo aos casais homoafetivos os mesmos direitos e deveres que a legislação brasileira estabelece para casais heterossexuais, alguns segmentos religiosos se somaram às lutas para barrar a distribuição de materiais didáticos contra a homofobia, principalmente o Escola sem Homofobia (MISKOLCI, 2017).

O Projeto Escola sem Homofobia, composto por um caderno e demais ferramentas pedagógicas, foi uma ação colaborativa de âmbito nacional idealizada por organizações da sociedade civil, e financiada pelo MEC, com o objetivo de contribuir para a implementação e a efetivação de “ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidades de gênero no âmbito escolar brasileiro” (BRASIL, 2011, p. 9).

Assim que o MEC divulgou o *kit*, que havia recebido aprovação da Unesco, ele foi alvo de críticas e gerou polêmica entre os setores mais conservadores do país e do Congresso Nacional, passando a ser pejorativamente chamado de “*Kit Gay*”. Nesse contexto, a figura de Jair Bolsonaro, na época deputado federal, ganhou visibilidade por suas declarações contrárias a utilização do material em entrevistas e em vídeos no canal *YouTube*²³.

O conceito de pânico moral, criado na década de 1960 pelo estudante britânico Stanley Cohen foi utilizado por Miskolci (2017) para realizar uma reflexão sobre o casamento de casais homossexuais. Esse conceito nasceu de uma análise sobre como a sociedade reage a determinadas situações e identidades sociais que pressupõe representarem alguma forma de perigo para si. Existe então, um processo de sensibilização social no qual um comportamento específico e uma categoria de

²³ Plataforma de compartilhamento de vídeos.

“desviantes” são identificados de forma que desvios da norma são julgados e recebem uma forte reação coletiva (MISKOLCI, 2017).

Esse conceito pode ser também utilizado na compreensão da reação popular ao Escola sem Homofobia, pois caracteriza a maneira como a população (opinião pública), a mídia e os/as agentes de controle social reagem a determinadas rupturas com padrões normativos (MISKOLCI, 2017). O caráter “moral” desse tipo de pânico relaciona-se ao medo de mudança nas concepções idealizadas sobre uma ordem social. De acordo com Romancini (2018) “a política simbólica do pânico moral opera por meio de um mecanismo de substituição, no qual um grupo que não pode fazer prevalecer sua opinião no debate público altera os termos da discussão” (ROMANCINI, 2018, p.96). Por exemplo, na situação referente ao Escola Sem Homofobia, os/as críticos/as ao material não se posicionaram contrários/as à população LGBTI+ ou à sexualidade não heteronormativa, mas sim à “promiscuidade”, a “doutrinação” das crianças e jovens e a “pedofilia”. Afirmaram que o material estimularia a iniciação sexual precoce, incentivaria a homoafetividade, e daria espaço para a pedofilia. Posicionaram-se, dessa forma, como defensores da inocência da infância e da família.

A mídia normalmente tem um papel importante na construção dos pânicos morais, na medida em que amplifica as vozes daquele/as interessados/as em promovê-los (ROMANCINI, 2018). Essa estratégia foi perceptível na situação referente ao Escola Sem Homofobia, que configurou uma das maiores notícias naquele ano. O pânico moral que circundou o Escola sem Homofobia, resultou suspensão da distribuição do material em 2011 pela então presidenta Dilma Rousseff (GOELLNER; GRESPAN, 2011).

O *kit* voltou a ser noticiado em 2016, durante as eleições. Uma das bandeiras de campanha de Jair Bolsonaro foi combater iniciativas como o “*Kit Gay*”. Após o primeiro turno, ele começou a investir mais na associação de seu oponente, Fernando Haddad (PT), que era Ministro da Educação em 2011, ao material Escola sem Homofobia. O Tribunal Superior Eleitoral (TSE) acabou por determinar a remoção de vídeos onde o então candidato à presidência Jair Bolsonaro utilizava o termo “*Kit Gay*”.

A mobilização que resultou na não implementação do projeto Escola Sem Homofobia, é similar, se não idêntica, a mobilização pela retirada do termo gênero do Plano Nacional de Educação 2014-2024. A pluralidade de olhares na formulação do PNE 2014-2024, gerou tensões entre grupos políticos com visões divergentes sobre o que

representa, e quais são as consequências de mencionar a palavra gênero em uma política pública da educação.

Os grupos políticos em negociação com o Estado, se uniram e se articularam entorno de duas concepções diferentes de gênero e de educação. O primeiro grupo, formado principalmente pelo Movimento Feminista, pelo Movimento LGBTI+ e por organismos internacionais (como a ONU), defendeu a inserção das questões de gênero na educação como uma estratégia para superação de desigualdades.

Lembrando que, gênero é um conceito que nasce das discussões do Movimento Feminista, com o propósito de estabelecer por meio da linguagem o caráter social das distinções entre os sexos, rejeitando o determinismo biológico implícito no uso dos termos sexo ou diferença sexual (SCOTT *apud* LOURO, 2017). O conceito pretende se referir a forma como as características sexuais são levadas para a prática social, tornando-se parte do processo histórico (CONNELL *apud* LOURO, 2017).

A intenção é colocar o debate no campo social, pois é nele que são construídas as relações desiguais de direitos e poderes entre as pessoas. Dessa forma, a compreensão das desigualdades precisa ser buscada nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação e não nas diferenças anatômicas entre homens e mulheres (LOURO, 2017).

A relação entre as pessoas é pautada por diferenças de gênero, que se reproduzem em todos os espaços, incluindo na escola, que é lócus de formação de sujeitos sociais (BELELI, 2014). Portanto, discutir as questões de gênero na educação, significa dialogar sobre a influência social e histórica na idealização de homens e mulheres, discutir a naturalização das desigualdades experienciadas por mulheres e pela população LGBTI+ e possibilitar criticidade em relação as normas sociais estigmatizadoras

O sociólogo e educador francês Pierre Bourdieu, articula em poucos parágrafos, o processo de des-historicização das relações de gênero e a consequente eternização das desigualdades estabelecidas no prefácio do livro *Dominação Masculina*, intitulado de “A eternização do Arbitrário”:

[...] aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais do que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas tais como a família, a igreja, a escola e também, em uma outra ordem, o esporte e o jornalismo [...] é reinserir na história e, portanto, devolver à ação histórica, a

relação entre os sexos que a visão naturalizar e essencialista dela arranca (BOURDIEU, 2016, p. 7).

Reconhecer a historicidade e o componente cultural nos papéis sociais atribuídos aos sexos, ou seja, desnaturalizar as posições ocupadas por homens e mulheres na sociedade, é essencial para a admissão da possibilidade de mudança. Mudança em direção a um país mais democrático, com menos desigualdades de direitos entre os gêneros, com menos violência sexual e de gênero, com menos discriminação e preconceito baseado em gênero, com mais oportunidades para meninas e mulheres, com mais reconhecimento dos trabalhos por elas desempenhadas etc. Não significa negar a biologia, ou seja, a existência de machos e fêmeas na espécie humana, mas sim, enfatizar, deliberadamente, a construção histórica e social produzida sobre essas características biológicas (LOURO, 2017).

O grupo em oposição a inclusão das questões de gênero na educação escolar, é formado majoritariamente por organizações católicas e neopentecostais, como por exemplo a Conferência Nacional do Bispos do Brasil (CNBB), bancadas evangélicas, organizações não governamentais autodenominadas de pró-vida e outros setores que não necessariamente rejeitam essa inclusão por questões religiosas, mas por questões políticas, como o Escola Sem Partido (ESP) e o Movimento Brasil Livre (MBL).

O ESP surgiu oficialmente como um *site* na internet, em 2004, fundado pelo advogado e procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, com a suposta pretensão de combater “doutrinação política e ideológica na sala de aula”, que supostamente estava acontecendo nas escolas brasileiras, tornando as instituições de ensino espaços “neutros” e livres de qualquer “doutrinação” (RIBEIRO, 2016). O site explica:

O Escola Sem Partido se divide em duas vertentes muito bem definidas, uma, que trabalha à luz do Projeto Escola Sem Partido, outra, a uma associação informal de pais, alunos e conselheiros preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. A pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes vestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina do segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (ESP, 2018).

Conforme indicado por Binetti (1986), o termo doutrinar assume múltiplos significados, que se desenvolvem a partir de sua origem etimológica latina *doctrina* que

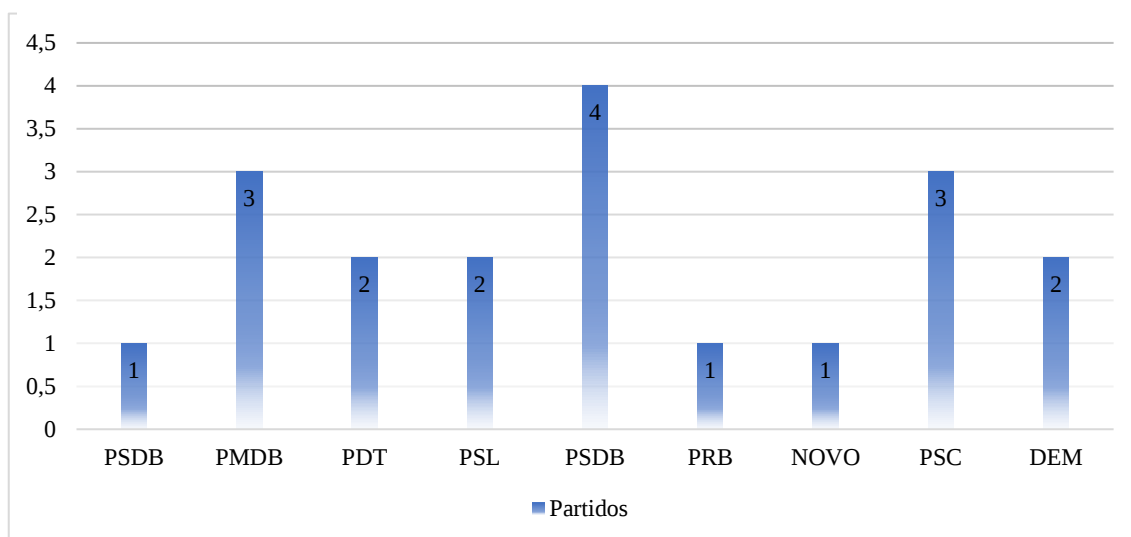
deriva de *doceo*, que significa ensino. Portanto, o sentido primeiro é de ensino do saber geral ou de uma disciplina específica. Este significado primário perdeu-se com o passar do tempo, e palavra assumiu diferentes sentidos. “O significado mais comum é aquele que se refere a uma religião ou indica seu conjunto de ensinamentos dogmáticos e morais e de normas litúrgicas [...]” (BINETI, 1986, p. 382). Pode-se dizer, que a doutrinação em sala de aula, conforme utilizada pelo ESP, remete, então, ao ato de pregar ou a ideia de pregação, ao proselitismo. Converter estudantes em prol de determinada causa ou ideologia.

Mas a palavra doutrinação, quando utilizada pelo movimento Escola sem Partido ou por seus apoiadores e apoiadoras, nem sempre aparece sozinha. Ela vem acompanhada do termo “esquerdista”, “de esquerda” ou ainda “comunista”. De acordo com o ESP, o ato de doutrinar ou de ideologizar as mentes dos e das estudantes é estritamente realizado por docentes que se identificam com uma ideologia de “esquerda”.

Precisa-se reconhecer, que não são apenas pensamentos considerados progressistas ou marxistas que tem um fundo ideológico. Quando o Escola Sem Partido defende a não ideologização, não deixa de estar impregnado de ideologias baseadas nas suas visões de mundo (MANHAS, 2016). A neutralidade e o apartidarismo do Escola “Sem” Partido, deveria ser compreendido, de forma literal, como a ausência de subordinação do movimento a qualquer ideologia, qualquer organização da sociedade civil, indivíduo, instituição, bancada, grupo religioso ou partido político. O ESP preconiza a neutralidade, ao mesmo tempo em que é um campo conservador e legitimador da ordem estabelecida, intimamente ligado a instituições, partidos políticos e organizações conservadoras.

Atualmente, de acordo com o site do ESP, são dezenove projetos de lei tramitando legalmente. Um na Câmara de Deputados (PL nº 867/2015), oito nas Assembleias Legislativas e outras dez nas Câmaras de Vereadores/as espalhadas pelo país. Uma simples pesquisa sobre os/as autores/as dos Projetos de Lei, anexados no site do próprio movimento Escola Sem Partido, revelou que estes Projetos foram propostos por agremiações de centro direita (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Quantidade de projetos de lei propostos por cada partido em nível nacional, estadual e municipal.



Fonte: elaborado pela autora com base nas informações disponível no site do Escola Sem Partido <https://www.escolasempartido.org/>

Atualmente, as propostas do Escola Sem Partido, além de apresentarem projetos de lei contra a suposta doutrinação político-partidária na educação básica, também persegue e ameaça os e as profissionais da educação que abordam temas como gênero e orientação sexual em sala de aula (SAKAMOTO, 2016). O terceiro artigo, do Projeto de Lei de nível Federal lançado pelo movimento, dispõe: “O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018a, p.1).

A mobilização desse segundo grupo contra a ideia equivocada de “ideologia de gênero”, também operou na lógica do fenômeno denominado pânico moral, quando emerge uma retórica da sociedade que se vê sob ameaça. Algo é definido como perigoso aos valores e interesses societários e tem sua natureza apresentada de forma estereotipada e deturpada pelos “empreendedores/as morais” e pela mídia (CAMPANA; MISKOLCI, 2017). Dessa forma, não se ataca a ciência de gênero em si, mas sim a ideia deturpada, ou mesmo mentirosa, construída sobre gênero. Ataca-se, como coloca o ESP em seu PL “amadurecimento sexual dos alunos”, a “ideologização”, a “promiscuidade”, “estimulação do aborto” a “destruição da família tradicional”. Evidente que esses grupos são misóginos, homofóbicos e discriminatórios, mas o poder nem sempre mostra a sua face opressora, ele as vezes a esconde por trás de um discurso desejável e compreensível,

afinal, que familiares não gostariam de defender seus filhos e filhas de serem “ideologizados” a ponto de quererem “mudar de sexo”?

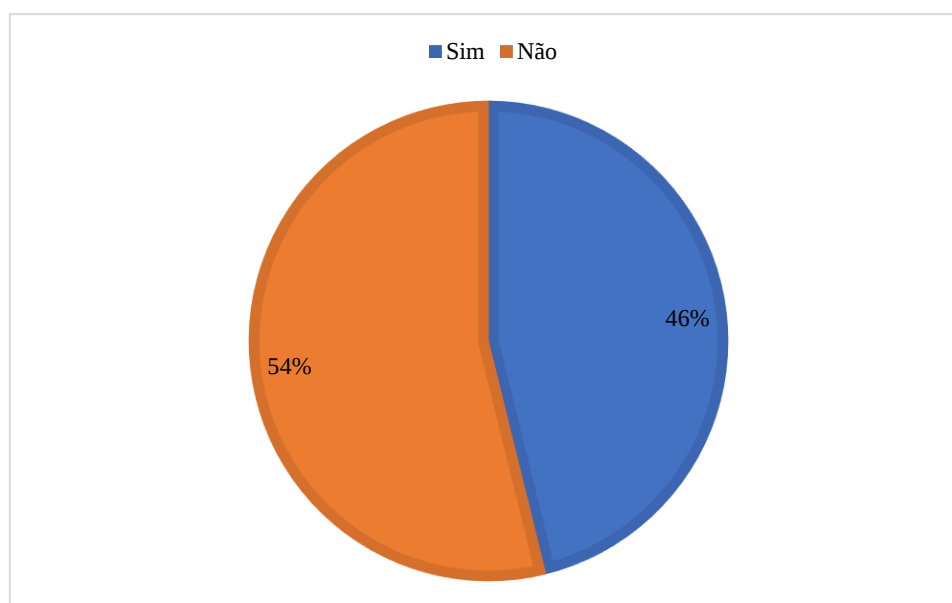
Para aqueles/as que defendem uma visão essencialista das diferenças entre homens e mulheres, apontam as diferenças anatômicas como justificadoras das relações desiguais socialmente estabelecidas e afirmam que a única possibilidade de se experimentar a sexualidade, o matrimônio ou a vida familiar é por meio de uma relação heterossexual, reconhecer gênero como uma categoria de análise social e histórica é muito perigoso. Esse reconhecimento procederia mudanças nas relações sociais estabelecidas e no *locus* de poder

O choque entre setores progressistas e conservadores em relação a inclusão das questões de gênero na educação escolar, resultou na supressão da palavra gênero do PNE 2014-2024 e na ausência de diretrizes, metas ou estratégias com a finalidade de dialogar sobre gênero, reconhecer a assimetria de gênero ou propor mecanismos de superação dessa assimetria por meio da educação formal. O resultado desse enfrentamento também influenciou a construção dos Planos regionais de educação.

Os Planos Estaduais de Educação, precisaram ser elaborados ou adequados em consonância com as diretrizes, metas e estratégias do mais recente PNE 2014-2024. Foi indicado que a elaboração e/ou adequação fosse realizada com ampla participação da comunidade educacional e da sociedade civil, levando em consideração as necessidades específicas de cada população. Portanto, é possível afirmar que existiu uma relativa liberdade às câmaras legislativas estaduais, para incorporarem novas pautas nos seus planos, incluindo aquelas relacionadas às questões de gênero.

O que a análise do Planos Estaduais revelou é que mais da metade dos PEEs seguiu os passos do PNE 2014-2024, e escolheu não mencionar a palavra gênero em suas redações. Entre os 26 entes federados que tiveram seus planos analisados, apenas 12 deles mencionam a palavra gênero em seus Planos de Educação (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Menção da palavra gênero nos Planos Estaduais de Educação.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

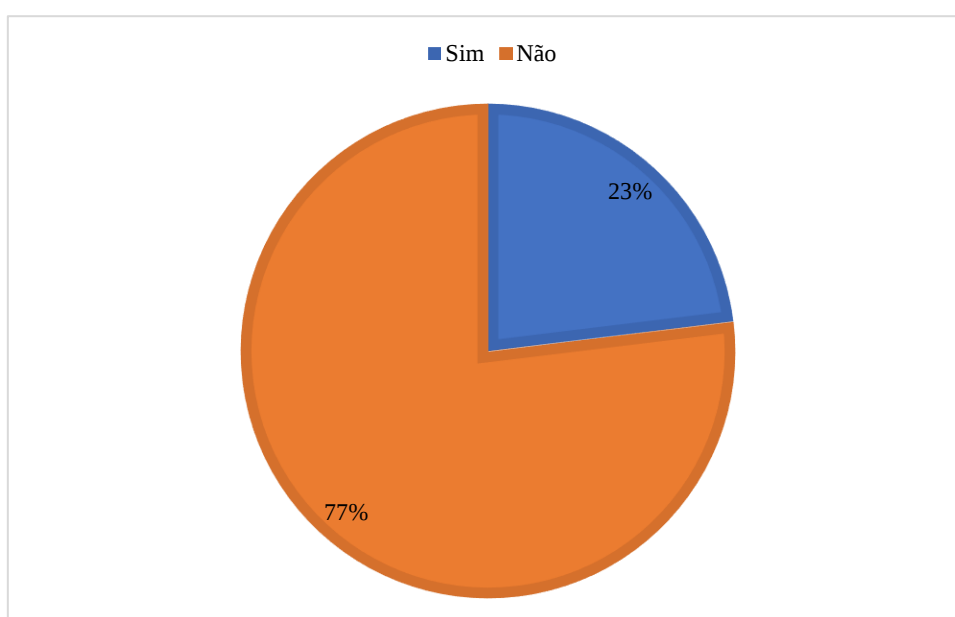
Proporcionalmente, as regiões Centro-Oeste e Norte foram as regiões onde as unidades federativas mais mencionaram o termo gênero em seus PEEs. Nenhum dos PEEs dos estados da região Sudeste mencionou a palavra gênero.

A influência do PNE, também foi percebida pela falta de inclusão de metas e estratégias com o objetivo de trabalhar as questões de gênero no ambiente escolar e acadêmico. Dos 12 entes federados que citaram a palavra gênero, somente sete deles apresentaram metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero (Gráfico 14), são eles: Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Rio Grande do Sul e Rondônia. As outras menções da palavra gênero estão nas seções de análise, de histórico ou de diagnóstico, ou, no caso do Ceará, no emprego da expressão “ideologia de gênero”.

Em decorrência da omissão de maior parte dos planos em relação às questões de gênero, as mesmas ficaram submetidas ao discurso geral sobre direitos humanos e cidadania. Todos os Planos Estaduais analisados contam com as categorias gerais de análise “Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito” e “promoção dos princípios dos direitos humanos”, todos eles procuraram incluir questões referente à cidadania, cultura de paz e respeito em suas redações.

Enquanto a inclusão destas categorias é louvável por diversas razões, apenas uma visão abstrata de cidadania, direitos humanos, ou respeito à diversidade, não é capaz de desenvolver e enriquecer as discussões sobre gênero de forma a superar as desigualdades entre homens e mulheres. Principalmente porque estas desigualdades são reforçadas por regras informais que organizam a sociedade e por instituições influentes, como a família, a igreja e a escola. O caráter insidioso das desigualdades de gênero, faz com que elas sejam irreconhecíveis ou ignoradas.

Gráfico 14 – Metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero nos Planos Estaduais de Educação.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Os sete estados propuseram ao todo 27 metas ou estratégias envolvendo as questões de gênero (Quadro 42). Essas metas ou estratégias foram categorizadas de acordo com a esfera de atuação, ou seja, de acordo com a forma como a rede educacional do estado pretende combater as desigualdades de gênero (Quadro 37). Enquanto a presença da palavra gênero nos documentos analisados nessa pesquisa foi considerada como algo positivo, são essas metas ou estratégias, ou seja, são as possibilidades de efetivação de ações no campo educacional escolar, que configurariam os maiores avanços no campo em discussão.

O investimento na formação inicial e continuada sobre gênero para professores e professoras é a estratégia mencionada com maior frequência nos Planos Estaduais de Educação, reforçando o importante papel desempenhado pelo/a profissional da educação no aprendizado das normas sociais, afinal, os/as educadores são também responsáveis pelo tratamento diferenciado de meninos e meninas e devem ter atenção à produção de desigualdade (BELELI, 2014). A formação continuada nos temas da igualdade de gênero é um dos objetivos específicos propostos pela PNPM 2013-2015 e esteve presente no PNE 2001-2011, na seção “B”, referente à Educação Superior.

Quadro 37 – Categorias das metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero de acordo com a esfera de atuação.

Esfera de atuação	Presença nos Planos Estaduais de Educação
Formação inicial e continuada para profissionais da educação sobre as questões de gênero.	7
Avaliação e modificações nos materiais didáticos à luz das questões de gênero.	6
Políticas de acesso e permanência à educação formal.	5
Inclusão de temas relacionados às questões de gênero no currículo.	3
Políticas de prevenção e combate à violência de gênero.	2
Estrutura física do ambiente educacional.	2
Programas transdisciplinares ou propostas pedagógicas inovadoras.	1
Implantação de setor ou equipe técnica de apoio.	1

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

A segunda estratégia mais frequente é a revisão de materiais didáticos para que eles não reforcem estereótipos de gênero e a construção de novos materiais que trabalhem as questões de gênero com base em conhecimentos científicos. Essa estratégia, já havia sido apresentada no Plano Nacional de Educação 2001-2011 e está em concordância com um dos objetivos específicos do PNPM 2013-2015, que propõe eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios do material didático e inserir temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades. O Decreto nº 4.377, de 2002, que promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher de

1979, também apresentou a modificação dos livros e programas escolares de forma a eliminar todos os conceitos estereotipados dos papéis masculino e feminino.

Além de apresentar as dez diretrizes do PNE 2014-2024, O Plano Estadual do Ceará conta com mais cinco diretrizes regionais, duas delas são especialmente relevantes para essa pesquisa. A décima primeira diretriz é: “promoção da educação para o respeito aos pais e responsáveis, bem como aos demais entes familiares, com ênfase na valorização das famílias” (CEARÁ, 2016, p. 1); e a décima quinta diretriz é: “impede, sob quaisquer pretextos, a utilização de ideologia de gênero na educação estadual” (CEARÁ, 2016, p. 1). O PEE/CE também possui um parágrafo único, que está disposto antes das diretrizes, com a seguinte colocação: “É vedada a inserção de uma única corrente ideológica ou doutrina não provada ou amplamente controversa na educação estadual, em obediência aos princípios normatizados na Constituição Federal de 1988 e art. 12, inciso IV, do Pacto de São José de Costa Rica²⁴” (CEARÁ, 2016, p.1). Desse modo, o PEE do Ceará, foi único no Brasil a incluir o termo errôneo “ideologia de gênero” em sua redação.

Essas diretrizes, e o parágrafo único, atestam a efetividade da propaganda desonesta de que os estudos de gênero categorizariam uma ideologia, e que essa ideologia objetiva destruir as famílias. Ela também remete à subordinação da educação escolar a valores morais de um tipo específico de família, que teria autoridade de tomar decisões dentro do âmbito escolar. Também remete à constante discussão sobre o que é papel da escola e o que é papel da família. Isso fica mais evidente na seguinte ressalva, que acompanha cinco estratégias voltadas para o enfrentamento da discriminação baseada em orientação sexual: “respeitando-se a orientação dos pais e/ou responsáveis” (CEARÁ, 2016).

A observação feita ao final das estratégias, parece seguir um dos princípios do ESP, apontado no site oficial do Movimento, que é “o professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (ESP, 2018).

Então, enquanto as questões de gênero são retratadas de forma completamente equivocada, caindo sobre domínio errôneo de ideologização, a discriminação baseada em

²⁴ Tratado internacional entre os países-membros da Organização dos Estados Americanos, formulado durante Conferência Especializada Interamericana de Direitos Humanos, em 1969, na cidade de San José da Costa Rica.

orientação sexual é apresentada como algo a ser combatido, desde que esteja de acordo com as convicções familiares e com a educação moral recebida em casa.

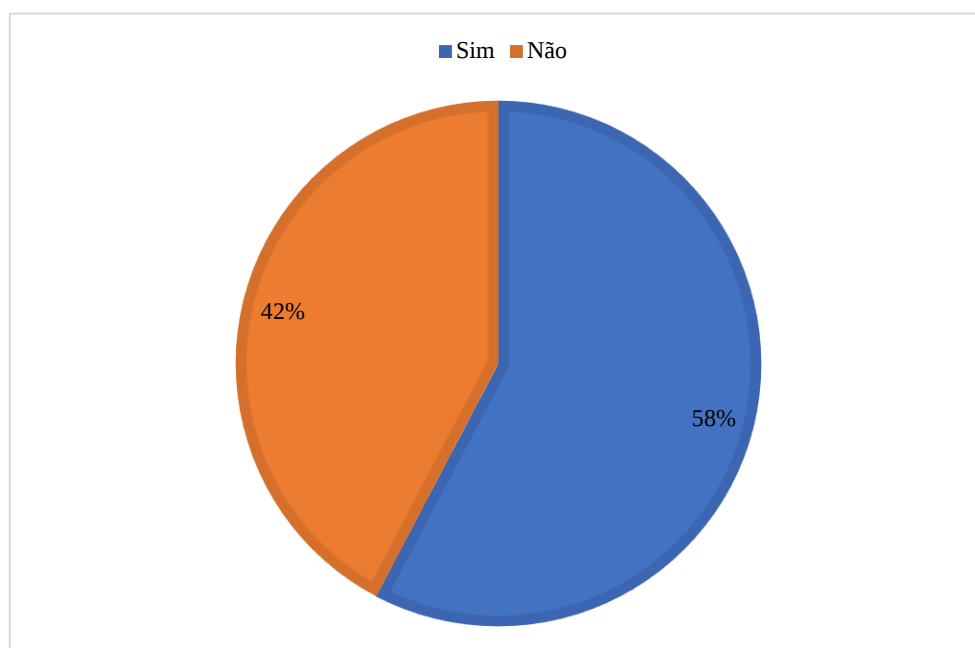
Curiosamente, o PEE do Ceará é um, de apenas dois Planos Estaduais de Educação, que apresenta estratégias de enfrentamento do machismo. O outro PEE é o do Rio Grande do Norte, que, assim como o PPE do Maranhão, também apresentou estratégias com o objetivo de superar o sexismo.

Sexismo e machismo são concepções que se assemelham, entretanto, o primeiro é mais abrangente do que o segundo. Como previamente colocado, machismo é a discriminação baseada na crença de que homens são superiores às mulheres. O sexismo é, essencialmente, diferenciar por gênero. É uma atitude, um conjunto de práticas e métodos que prescreve para homens e mulheres papéis e condutas diferentes de acordo com o gênero atribuído a cada um ou uma (BRASIL, 2009). O sexismo abrange todos os âmbitos da vida e das relações interpessoais (SILVA, 2015).

No que se refere às metas ou estratégias para mulheres, 15 estados apresentaram estratégias com as mulheres como público alvo, são eles: Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima e Sergipe (Gráfico 15).

São oito estados a mais do que aqueles que apresentaram metas ou estratégias para a superação das inequidades de gênero (Quadro 42) o que pode ser parcialmente atribuído ao fato de o Plano Nacional de Educação 2014-2024 apresentar a seguinte estratégia: “estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, química, informática e outras no campo da ciência” (BRASIL, 2014, p. 78), que foi adotada por 11 estados nos seus Planos. Desses 11 estados, cinco deles, tiveram essa como a única estratégia para mulheres. O Plano Estadual de Educação do Paraná foi o que apresentou o maior número de metas ou estratégias para as mulheres, cinco no total.

Gráfico 15 – Metas ou estratégias para mulheres nos Planos Estaduais de Educação.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Os 15 estados apresentaram um total de 25 metas e estratégias para as mulheres, que foram categorizadas de acordo com a sua esfera de atuação, sendo que a esfera de atuação mais frequente foi “acesso e permanência na Educação Superior” (Quadro 38).

Quadro 38 - Categorias das metas ou estratégias para mulheres de acordo com a esfera de atuação.

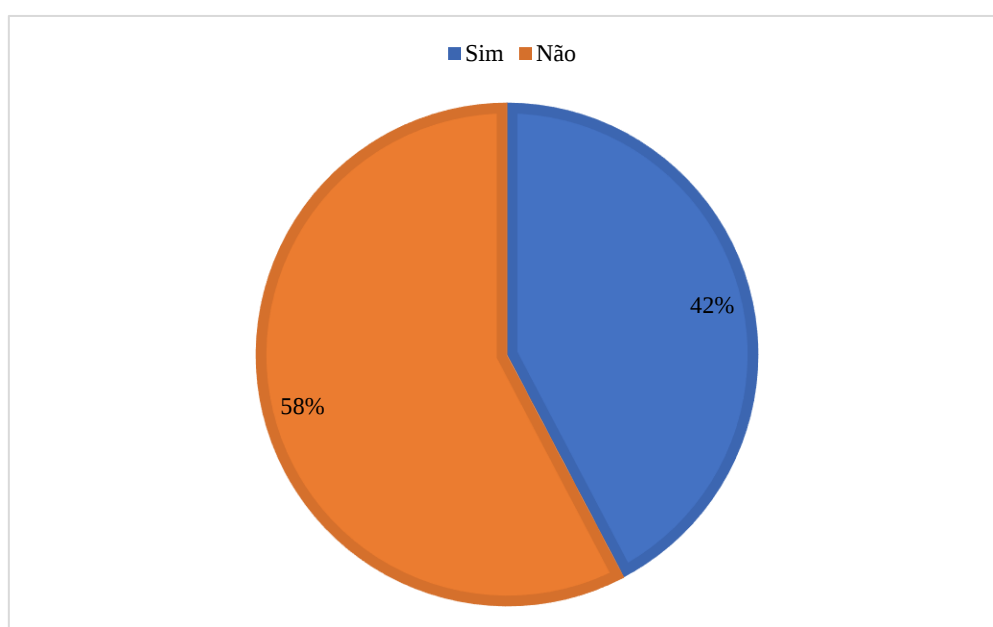
Esfera de atuação	Presença nos Planos Estaduais de Educação
Acesso e permanência na Educação Superior.	14
Educação prisional para mulheres.	3
Alfabetização.	3
Garantia de direitos.	1
Promoção da autonomia econômica das mulheres por meio da educação.	1
Superação das desigualdades.	1
Combate à violência contra a mulher.	1
Qualificação profissional.	1

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Ainda nesse tópico, é importante notar que apenas quatro estados brasileiros fazem menção a políticas públicas para as mulheres nos seus Planos Estaduais de Educação, demonstrando uma possível desarticulação da educação com políticas e órgãos voltados para esse público.

Onze dos 26 Planos Estaduais analisados incluíram em sua redação metas ou estratégias que tem como objetivo garantir direitos para a população LGBTI+, são eles: Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima e Pará (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+ nos Planos Estaduais de Educação.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Esses onze estados apresentaram no total 30 metas ou estratégias para a população LGBTI+. Essas metas ou estratégias foram divididas em 14 categorias, sendo que uma meta ou estratégia pôde ser classificada como mais de uma categoria. “Acesso e permanência” “Formação inicial e continuada”, “Material didático” e “Combate a violência baseada em orientação sexual ou identidade de gênero” são as esferas de atuação que apareceram com maior frequência nos PEEs (Quadro 39).

Quadro 39 – Categorias das metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+ de acordo com a esfera de atuação.

Esfera de atuação	Presença nos Planos Estaduais de Educação
Acesso e permanência.	8
Formação inicial e continuada.	5
Material didático.	5
Combate à violência baseada em orientação sexual ou identidade de gênero.	3
Promoção de princípios de direitos.	2
Políticas de prevenção à evasão e abandono escolar.	1
Políticas de garantia de direitos.	1
Ação afirmativa.	1
Currículo.	1
Identificação de demandas.	1
Implantação de setor ou equipe técnica de apoio.	1
Projeto Político Pedagógico.	1
Elaboração de diretrizes que orientem os sistemas de ensino.	1
Propostas pedagógicas.	1

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Os PEEs do Amapá e do Maranhão são os únicos que mencionam a homofobia ou a violência homofóbica como algo a ser combatido. O termo homofobia é empregado para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas com orientações afetivas sexuais diferentes da heterossexual. Weeks (2000), aponta que a definição e aplicação universal dos termos homossexualidade e heterossexualidade, foram cruciais para a delimitação e estabelecimento da sexualidade moderna.

Os esforços para definir os comportamentos sexuais apresentados por seres humanos datam do século XIX. Até então a atividade sexual entre pessoas do mesmo sexo anatômico estava inserida sob a categoria geral de sodomia, um comportamento sexual pervertido e temporário, que não estava relacionado a questões de identidade. Foi na tentativa de colocar em pauta a reforma sexual, e em particular revogar as legislações antisodomitas alemãs, que o escritor austro-húngaro Karl Kertbeny, classificou a homossexualidade como um comportamento variante e benigno da “sexualidade normal”. Assim, a homossexualidade passou a ser reconhecida como uma condição própria. Entretanto, o caráter benigno atribuído pelos reformistas, modificou-se, e seguindo o

fluxo da sexologia da época, logo foi qualificada como anormal do ponto de vista moral e médico (WEEKS, 2000).

Esta discussão realizada no texto “O corpo e a sexualidade” (2010) do historiador e sociólogo Jeffrey Weeks, é uma necessária lembrança de que a sexualidade também é um componente da experiência humana construída historicamente, e como muito bem coloca o autor, a história da sexualidade importa. A atividade sexual foi conceitualizada e dividida entre normal e anormal. A tentativa de definir de forma rigorosa a anormalidade, ou seja, o comportamento variante, foi um importante elemento para a institucionalização da heterossexualidade, o comportamento constante, entre os séculos XIX e XX. Hoje, o termo heteronormatividade, é empregado para designar a crença de que a heterossexualidade é a orientação afetiva-sexual normal ou padrão, sendo que qualquer demonstração de afetividade ou de desejo sexual não hétero é vista como anatural, uma ameaça aos valores e morais de certos grupos e instituições, notoriamente de instituições religiosas de grupos de defesa da “família tradicional”.

Um outro fator apontado por Weeks (2010), é que a palavra homossexualidade passou a ser utilizada ao longo do século XX com mais rapidez do que a palavra heterossexualidade. Sobre isso, o autor faz a seguinte consideração: “uma norma talvez não necessite de uma definição explícita; ela se torna o quadro de referência que é tomado como dado para o modo como pensamos; ela é parte do ar que respiramos” (p. 78). Esta consideração também pode ser aplicada ao constante uso da palavra diversidade para fazer referência ao gênero feminino, deixando clara a noção de diferença das mulheres em relação a norma, ou seja, em relação aos homens. A definição do mundo e representação da humanidade a partir da perspectiva masculina é denominada de androcentrismo.

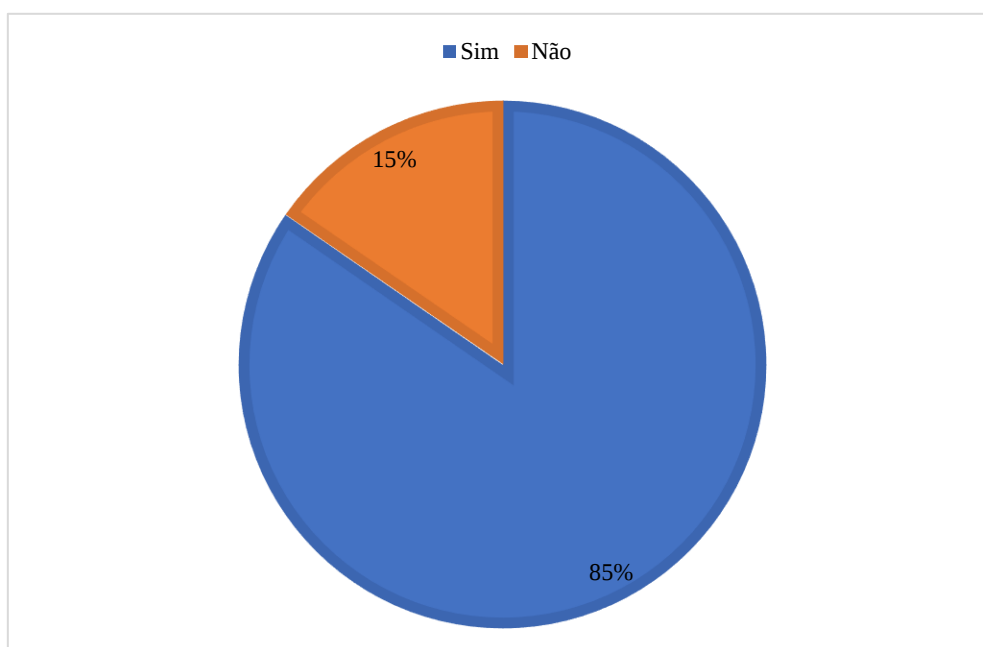
O PEE do Maranhão é o único a apontar a necessidade do enfrentamento da lesbofobia e transfobia, termos mais recentes e menos conhecidos do que a homofobia, e que são utilizados para evidenciar a aversão ou desprezo a mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com outras mulheres e evidenciar a aversão ou desprezo a pessoas da categoria T (transsexuais, travestis, transgêneros).

Assim como o Plano Nacional de Educação, nenhum dos Planos Estaduais de Educação apresentou uma redação padronizada no que se refere a flexão de gênero dos substantivos biformes. Vinte e dois dos entes federados apresentaram pelo menos uma flexão de gênero em sua redação e quatro não apresentaram nenhuma (Gráfico 17). Na tabulação (Apêndices D, E, F e G) a expressão “em diversas ocasiões” foi utilizada para os Planos Estaduais que apresentaram a flexão de gênero em mais de dez substantivos biformes. Àqueles que apresentaram menos que isso, tiveram os seus números de flexão especificados, como:

- a) Acre: em quatro ocasiões;
- b) Bahia: em duas ocasiões;
- c) Goiás: em três ocasiões;
- d) Distrito Federal: em seis ocasiões;
- e) Santa Catarina: em duas ocasiões.

Os estados que não apresentaram nenhuma flexão de gênero na redação de seus Planos Estaduais de Educação são: Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo e Paraná.

Gráfico 17 – Flexão de gênero nos substantivos biformes nos Planos Estaduais de Educação.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Conforme foi discutido anteriormente, na língua portuguesa, o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação tem no masculino genérico a forma utilizada para expressar ideias, sentimentos e referências a outras pessoas. Contudo, essa utilização, por mais que pareça, nunca é neutra.

Vianna e Unbehaum (2004) apontam que “a linguagem como sistema de significação é, ela própria, expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico” (p.90). Se, por um lado, o masculino genérico por ser empregado frequentemente na linguagem escrita expressa uma forma comum de se manifestar, por outro, seu uso não é isento de consequência, principalmente quando empregado em documentos oficiais como políticas de educação, pois a adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo linguístico androcêntrico. Esse androcentrismo não pode, e muito menos deve, ser aceito como inquestionável ou como nada além de uma norma gramatical. Isso porque o uso do masculino genérico dá margem para ocultar as desigualdades de gênero. O reconhecimento dessas desigualdades é o primeiro passo para a sua supressão (UNBEHAUM; VIANNA, 2004).

A análise dos Planos Estaduais de Educação e do Plano Distrital de Educação demonstrou que tivemos pouco progresso no que se refere a inclusão das questões de gênero na educação escolar. Apesar de apenas um dos Planos ter incorporado a ideia equivocada de “ideologia de gênero”, grande parte deles se absteve por completo em discutir gênero. Algumas das estratégias apresentadas já haviam sido mencionadas ao PNE 2001-2011, como a análise de materiais didáticos e a formação inicial e continuada de profissionais da educação à luz das questões de gênero, o que levanta questionamentos sobre a implementação destas estratégias durante a vigência do PNE 2001-2011.

Foi possível perceber, também, que os PEEs e o PDE procuraram seguir, majoritariamente as diretrizes, metas e estratégias do PNE 2014-2024, o que reitera a importância de o Plano Nacional incluir as questões de gênero.

Quadro 40 – Presença das categorias de análise gerais nos Planos Estaduais de Educação.

Estados	Políticas de combate às situações de violência na escola.	Prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce.	Ampliação da oferta de matrículas em creches.	Valorização financeira do magistério.	Respeito à diversidade.	Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito.	Promoção dos princípios dos direitos humanos.
Acre	7	1	6	Sim.	3	7	3
Amapá	3	2	3	-	2	5	3
Amazonas	2	-	6	Sim.	3	3	2
Pará	3	1	4	Sim.	3	4	5
Rondônia	2	1	3	Sim.	3	1	3
Roraima	1	-	3	-	1	3	2
Tocantins	6	1	4	Sim.	4	7	11
Alagoas	6	1	3	Sim.	5	13	9
Bahia	2	-	5	-	3	7	6
Ceará	4	-	7	Sim.	2	6	2
Maranhão	3	-	1	-	21	1	5
Paraíba	4	1	7	Sim.	7	5	9
Pernambuco	1	-	8	Sim.	1	4	2
Piauí	5	2	7	-	1	4	1
Rio Grande do Norte	1	1	3	Sim.	-	2	6
Sergipe	4	1	3	Sim.	-	5	2
Goiás	2	1	3	Sim.	1	2	4
Mato Grosso	2	1	2	-	2	4	1
Mato Grosso do Sul	4	1	4	Sim.	2	4	3
Distrito Federal	7	1	6	Sim.	3	5	8
Espírito Santo	2	1	3	Sim.	1	4	3
Minas Gerais	4	1	3	Sim.	-	6	2
São Paulo	2	-	8	Sim.	-	3	2
Paraná	4	-	3	Sim.	1	7	7

Rio Grande do Sul	2	-	7	Sim.	2	6	5
Santa Catarina	2	1	2	Sim.	2	4	2

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Quadro 41 – Presença das categorias de análise intermediárias nos Planos Estaduais de Educação.

Estados	Flexão de gênero.	Menção da palavra gênero.	Respeito entre homens e mulheres.	Menção de políticas públicas para as mulheres.	Políticas de combate à violência doméstica e sexual.	Sexualidade e educação sexual.	Menção do termo Orientação Sexual.
Acre	Em quatro ocasiões.	1	-	-	1	-	-
Amapá	Em diversas ocasiões.	3	-	-	3	1	2
Amazonas	Em diversas ocasiões.	1	-	-	1	1	1
Pará	Em diversas ocasiões.	4	-	-	1	2	2
Rondônia	Em diversas ocasiões.	6	-	1	1	-	2
Roraima	Em diversas ocasiões.	-	-	-	1	-	1
Tocantins	Em diversas ocasiões.	-	-	-	1	-	-
Alagoas	Em diversas ocasiões.	-	-	-	2	-	-
Bahia	Em duas ocasiões.	-	-	-	1	-	1
Ceará	Em diversas ocasiões.	1	-	-	1	-	9
Maranhão	Em diversas ocasiões.	10	-	-	1	-	4
Paraíba	Em diversas ocasiões.	3	-	-	1	-	-
Pernambuco	Em diversas ocasiões.	-	-	-	-	-	-

Piauí	Em diversas ocasiões.	-	-	-	-	-	-
Rio Grande do Norte	Em diversas ocasiões.	-	-	-	1	-	-
Sergipe	Em diversas ocasiões.	-	-	-	1	-	-
Goiás	Em três ocasiões.	-	-	-	-	-	-
Mato Grosso	-	5	-	-	1	3	4
Mato Grosso do Sul	Em diversas ocasiões.	4	-	-	1	2	1
Distrito Federal	Em seis ocasiões.	3	-	1	5	-	1
Espírito Santo	Em diversas ocasiões.	-	-	1	1	-	-
Minas Gerais	-	-	-	-	-	-	-
São Paulo	-	-	-	-	-	-	-
Paraná	-	-	3	1	1	-	-
Rio Grande do Sul	Em diversas ocasiões.	2	-	-	1	2	2
Santa Catarina	Em duas ocasiões.	-	-	-	1	-	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

Quadro 42 – Presença das categorias de análise específicas nos Planos Estaduais de Educação.

Estados	Metas ou estratégias para superação das inequidades de gênero.	Metas ou estratégias para mulheres.	Metas ou estratégias para garantia de direitos da população LGBTI+.
Acre	-	-	-
Amapá	3	1	3
Amazonas	-	-	1
Pará	4	-	2
Rondônia	4	1	3
Roraima	-	1	1
Tocantins	-	-	-
Alagoas	-	1	-
Bahia	-	1	1
Ceará	-	2	9
Maranhão	5	-	4
Paraíba	-	-	-
Pernambuco	-	-	-
Piauí	-	1	-
Rio Grande do Norte	-	2	-
Sergipe	-	1	-
Goiás	-	-	-
Mato Grosso	5	-	4
Mato Grosso do Sul	4	1	1
Distrito Federal	-	3	-
Espírito Santo	-	1	-
Minas Gerais	-	2	-
São Paulo	-	-	-
Paraná	-	5	-
Rio Grande do Sul	2	2	2
Santa Catarina	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora com base na análise de dados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a escola foi durante muitos anos um local de normalização social. O processo de educar e a expansão das redes de ensino foram importantes na criação das nações contemporâneas como hoje as conhecemos. Nas salas de aula e materiais didáticos as lições de alfabetização, ciências e matemática se confundiam com o aprendizado de como a sociedade deveria ser construída e como todos/as deveriam ser ou se comportar em um mundo ideal (MISKOLCI, 2017).

Esses ideais de sociedade e de existência humana passaram a ser apresentados pelas escolas como normas sociais e mesmo como imposições. Quando formas invisíveis ou insidiosas de normalização social não se revelavam eficazes, atos de violência explícita passavam a ser empregados. Essa violência, era então naturalizada e justificada com base em valores morais e religiosos.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e principalmente a partir da ascensão de movimentos sociais como o Movimento Feminista e o Movimento LGBTI+, associados à emergência de novos sujeitos históricos que passaram a demandar direitos e produzir conhecimentos, o papel da educação frente às diferenças e desigualdades passou a ser ressignificado. Destacou-se como a educação esteve à serviço do *status quo* na manutenção de modelos de como ser homem e mulher e como sexualidade precisava ser experienciada, por meio constante ameaça de desqualificação, exclusão e violência.

O resgate histórico realizado nessa pesquisa mostrou que essa ressignificação teve resultados significativos na esfera da educação escolar, que procurou repensar sua forma de atuar e seu papel social frente às desigualdades de gênero. Por mais de uma década o país vivenciou uma série de avanços na área. Atualmente, ele experimenta uma série de retrocessos.

A breve exploração feita nessa pesquisa sobre como políticas públicas são construídas em meio a relações conflituosas também apontou que forças conservadoras, religiosas e não religiosas, vêm atuando de forma subterrânea, em oposição a esses avanços. Desde a década de 1990 o termo gênero vem sendo atacado no cenário internacional. No Brasil, os ataques se fizeram mais gritantes durante a tramitação e consequente aprovação

do Plano Nacional de Educação 2014-2024, entre 2010 e 2014, apesar de que mesmo antes disso essa movimentação já era sentida na esfera política.

O processo de análise de como as questões de gênero vêm sendo mencionada nos Planos Estaduais de Educação no que se refere à educação básica, a partir do Plano Nacional de Educação 2014-2024, evidenciou que os ataques recentemente realizados não são ao conceito de gênero, mas sim à uma ideia deturpada/mentirosa do que é gênero e às pessoas que ousam não seguir convenções culturais extremamente rígidas de comportamento. O ataque é, portanto, à ideia de igualdade de direitos e poderes. Existe uma recusa violenta a formas de expressão de gênero em desacordo com o padrão histórico e socialmente construído enquanto essencialmente ou naturalmente humano. Essa recusa é assumida pelo atual Estado brasileiro, que é responsável pelo desmonte de uma série de políticas públicas que tinham como função nortear o papel da educação escolar no combate às desigualdades de gênero.

O uso da palavra gênero, como já mencionado na pesquisa, tem uma trajetória que acompanha a luta por igualdade e respeito e não com o propósito de ideologização. O termo errôneo “ideologia de gênero” surge como uma forma de esconder a face misógina e opressora das organizações em posição de poder, que criaram um pânico moral ao redor das questões de gênero, alegando que discuti-las representaria uma ameaça à sociedade e a família em sua forma tradicional (casal heterossexual e filhos/as). Essa falsa luta contra a falsa ideia de “ideologia de gênero” é uma forma de resistência contra os recentes avanços que vêm se dando no país em matéria de direitos humanos, civis, sexuais e reprodutivos.

O conservadorismo autoritário do atual Estado Brasileiro, e a sua estratégia de manutenção do *status quo*, que retira a discussão do campo da ciência para colocá-la no campo da moralidade, tem sérias consequências para populações historicamente inferiorizadas. Mulheres, homossexuais, lésbicas, bissexuais, transgêneros, travestis, transsexuais e intersexos estão tendo suas vidas esvaziadas dos direitos democraticamente conquistados, em nome do combate aquilo que considera-se anormalidade fantasiada de ideologização. O que estamos presenciando enquanto brasileiros e brasileiras é a admissão e a apropriação de um discurso de ódio que desvinculou-se de qualquer sensibilidade ao sofrimento do/a outro/a.

Essas ameaças conservadoras podem intimidar, mas não podem impedir o comprometimento dos/as educadores/as brasileiros/as em seguir em direção ao reconhecimento das diferenças estabelecidas e na luta pela igualdade. Profissionais da educação que tiveram acesso a formações, cursos e materiais, como o Gênero e Diversidade na Escola por exemplo, precisam permanecer incentivando um diálogo crítico dentro das escolas. Se, aquilo que é incompreensível muitas vezes leva à prática de exclusão e estigmatização, a população brasileira precisa ter acesso aos estudos sobre gênero e sobre sexualidade e orientação sexual. Para além de discutir a temática com os/as estudantes, também é necessária uma reflexão sobre as práticas educacionais cotidianas que muitas vezes são mantenedoras de desigualdades. As unidades federativas e os municípios, que ainda não o fizeram, precisam tirar vantagem de sua relativa independência na criação de políticas locais e incluir as questões de gênero nas suas políticas educacionais regionais.

É necessário que a comunidade acadêmica assuma o seu papel de resistência frente a este desmonte, incentivando produções científicas e promovendo espaços para o compartilhamento de conhecimentos. Também é necessário incentivar a produção de relatos científicos das experiências docentes em sala de aula.

Seria importante que futuras pesquisas problematizassem as diferenças entre as unidades federativas no que se refere à inclusão das questões de gênero nos Planos Estaduais de Educação, trazendo também novas informações sobre as consequências, ou a implantação e os resultados, dessas políticas regionalmente. Seria igualmente importante, que advindas pesquisas, problematizassem o não cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, incluindo aquelas permeadas por questões de gênero, como a questão do piso salarial do magistério e o aumento de vagas em creches e a aplicação das estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 relacionadas à questões de violência, discriminação e preconceitos em suas intersecções com as questões de gênero.

O Escola Sem Partido e outras organizações subjugaram profundamente o papel dos e das estudantes frente ao seu desenvolvimento e aprendizagem, sugere-se que eles e elas também sejam participantes dessa discussão. O uso de diferentes abordagens metodológicas poderia ser explorado para ouvir os/as jovens brasileiros/as no que se refere à inclusão das questões de gênero na educação.

REFERÊNCIAS

- ACRE, **Lei n. 2.965**, de 02 de julho de 2015. Aprova o Planos Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>
- AGUN, Ricardo; MENEZES, Monique; RISCADO, Priscila. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. Agenda Política, v. 3, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67> Acesso em: 11/11/2019.
- ALAGOAS, **Lei n. 7.795**, de 22 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Alagoas. Maceió, AL, 25/01/2016. p. 17.
- AMAPÁ, **Lei n.1.907**, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amapá, Macapá. 24/06/2015.
- AMAZONAS, **Lei n.4.183**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Amazonas e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus. 26/06/2015, p. 1.
- AMINISTIA INTERNACIONAL PORTUGAL. **Stop Bullying**. Lisboa, 2016.
- BAHIA, **Lei n.13.559**, de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Diário Oficial da Bahia, p. 1. Disponível em: http://www.feeba.uneb.br/wp-content/uploads/2017/09/plano_pee.pdf
- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Edições, 2011.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Nova Fronteira, 2016.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BELELI, Iara In MISKOLCI, Richard. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Paulo, EdUFSCAR, 2014.
- BINETTI, Saffo Testoni In BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. UnB, 13. ed. Brasília, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1999.
- BRASIL. **Lei n.9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23/12/1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm.

BRASIL. **Lei n.10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10/01/2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

BRASIL, **Lei n.10.788**, de 24 de novembro de 2003. Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 24/11/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.778.htm

BRASIL, **Lei n.10.886**, de 17 de junho de 2004. Acrescenta parágrafos ao art. 129 do Decreto-Lei nº2.848 de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, criando o tipo especial denominado “Violência Doméstica”. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17/06/2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.886.htm

BRASIL. **Lei n.13005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26/06/2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

BRASIL, **Lei n.13.185**, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 06/11/2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Tema Transversal: Orientação Sexual**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013-2015)**. Brasília, DF, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: BestBolso, 2016.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. 4. Edição revisada – Ijuí, 2018.

CAMPANA, Maximiliano; MISKOLCI, Richard. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. Revista Sociedade e Estado. v. 32, n. 3, setembro/dezembro, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf> Acesso em: 10/07/2019.

CAVALCANTE, Evelyn Correia de Oliveira; FERREIRA, Sonia Maria Soares; SILVA, Luciano Barros. Bullying e questões de gênero e sexualidade: um olhar dos/as profissionais da educação. *Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498235144_ARQUIVO_Mulheresfazendogeneroanais.pdf Acessado em: 19/11/2019.

CEARÁ, **Lei n.16.025**, 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024). Diário Oficial do Estado do Ceará. Fortaleza, CE, 01/06/2016. p. 1. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CELAM. V Conferencia Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe - Documento Final. Aparecida, 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/cjp/a_pdf/cnbb_2007_documento_de_aparecida.pdf Acesso em: 15/07/2019.

CELLARD, André. In: POUPART et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DISTRITO FEDERAL, **Lei n.5.499**, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal. Brasília, DF, 15/06/2015. Seção 1, p. 1.

ESCOLA SEM PARTIDO. **O que é o Programa Escola Sem Partido**. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/faq> Acesso em: 23/11/2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. **PL Federal. Anteprojeto de Lei Federal. Ementa: institui o “Programa Escola sem Partido”**. 2018a. disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal> Acesso em: 23/11/2018.

ESPÍRITO SANTO. Lei n.10.382, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEE/SP, período 2015/2025. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória 25/06/2015, p.1. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/LEI%2010382_2015-2025%20plano%20estadual%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf

DE TÍLIO, Rafael. Teorias de Gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. *Revista Gênero*. v. 14, n. 2, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31193/18282> Acesso em: 20/09/2019.

ESPINOSA, Betty R.; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci In FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

FACCHINI, Regina. Feminismos e estudos sobre mulheres e gênero no Brasil: um olhar a partir das articulações presentes na luta por creches. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; TELES, Maria Amélia de Almeida (org). **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Gramática**. 12. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.

FELIPPE, Mariana Boujikian & OLIVEIRA-MACEDO, Shisleni de. 2018. "Margareth Mead". In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/autor/margaret-mead>> Acesso em: 15/11/2019.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve História do Feminismo**. São Paulo, SP Claridade. 3. ed., 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre; GRESPAN. Carla Lisbôa. **“Querem, na escola, transformar o meu filho de 6 a 8 anos em homossexual”: sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo**. Faced, n. 19, p. 103-122, 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/5251> Acesso em 25/11/2019.

GOIÁS, **Lei n.18.969**, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia 27/06/2015. p. 1.

GOUGES, Olympe. **Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne**. 1791.

IBGE. **Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade**. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, RJ, 2017. Disponível: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100137.pdf> Acesso em: 15/07/2019

INEP. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasil 2018. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/noticias-fne/152-relatorio-do-2-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-pne-2018> Acesso em: 20/11/2019.

JÚNIOR, Ademir Ferreira da Silva; GUERREIRO, João Farias; SILVA, Aniel de Sarom Negrão; SILVA, Beatriz Lobato Costa Negrão; SILVA, Márcia Cristina Freitas; SOUZA, Andrea do Socorro Campos de Araújo. **Início da vida sexual em adolescentes escolares: um estudo transversal sobre comportamento sexual de risco em Abaetetuba, Estado do Pará, Brasil**. Revista Pan-Amazônia de Saúde, v. 6, n. 3, setembro, 2015. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-62232015000300004 Acesso em: 10/07/2019

MANHAS, Cleomar. In FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

MARANHÃO, **Lei n.10.099**, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, 11/06/2014. p. 2. Disponível em: http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf

MATO GROSSO, **Lei n.10.111**, de 6 de junho de 2014. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº8.806, de 10 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8501214/0/06.06.14+Lei+1011+Revis%C3%A3o+e+altera%C3%A7%C3%A3o+do+Plano+estadual+de+Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf/23001a76-bf97-de68-c321-6ecbb134ac1d>

MATO GROSSO DO SUL, **Lei n.4.621**, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 26/12/2014. p. 6.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; SOUZA, Donaldo Bello. **Acompanhamento e Avaliação dos/nos Planos Estaduais de Educação 2001-2011**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 313-334, abr./jun. 2016.

MINAS GERAIS, **Lei n.23.197**, de 26 de dezembro de 2018. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências.

Disponível em:

http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Lei%2023197_26%20de%20dezembro%20de%202018.pdf

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n. 3, p.621-626, 2012.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. Cadernos Pagu, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10/11.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Autêntica, 3 ed, Belo Horizonte, 2017.

MONTEIRO, Simone; pereira, Zilene Moreira. Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências no Brasil: análise da produção científica. Contexto e Educação, nº 95, 2015. Disponível em:

<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3155> Acesso em: 19/11/2019.

ONU. Carta das Nações Unidas. 1945. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>

ONU. Declaração e Programa de Ação de Viena. 1993. Disponível em:

<http://centrodireitointernacional.com.br/wp-content/uploads/2014/05/Declarac%C3%A7%C3%A3o-e-Programa-de-Ac%C3%A7%C3%A3o-de-Viena-Confer%C3%82ncia-Mundial-sobre-DH.pdf>

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>

ONU. Proclamação de Teerã, 1968. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/informacao-e-comunicacao/eventos-1/direitos-humanos/conferencia-nacional-de-direitos-humanos/11a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/conf-nacional-de-direitos-humanos/documentos/instrumentos-internacionais/Proclamac255eo%20de%20Teer255e.pdf/view>

PARÁ. **Lei n.8.186**, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual da Educação – PEE e dá outras providências. Diário Oficial do Acre, Belém, 24/06/2015. Seção 1, p. 1.

PARAÍBA. **Lei n.15.863**, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. Diário Oficial da Paraíba, João Pessoa, 24/06/2015, p. 1.

PARANÁ. **Lei n.18.492**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/porta/pee/construcao_coletiva.pdf

PERNAMBUCO, **Lei n.15.533**, de 23 de junho e 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 24/06/2015. Nº 17, p.3.

PESSOA, Emerson Roberto de Araújo. Políticas Públicas, a atuação docente e o desenvolvimento de habilidades: gêneros e sexualidades na educação básica. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, 2012.

PIAUÍ, **Lei n.6.733**, de 27 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual – PEE – e dá outras providências. Diário Oficial do Piauí, Terezinha, 21/12/2015, p. 1.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação a orientação sexual e identidade de gênero, 2006. Disponível:
http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 30/10/2017.

RIBEIRO, Vera Masagão. **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

RIO GRANDE DO NORTE, **Lei n.10.049**, de 27 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Disponível em:
<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000103587.PDF>

RIO GRANDE DO SUL, **Lei n.14.705**, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE 0 em cumprimento do Plano Nacional de Educação – PNE -, aprovado pela Lei Federal nº13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, 26/06/2015. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/Members/gabriela/plano-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul>

ROMANCINE, Richard. **Do “Kit Gay” AO “Monitor Da Doutrinação”: a reação conservadora no Brasil**. Contratempo, Niterói, v.37, n.02, p. 87-108, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17628> Acesso em: 20/11/2019.

RONDÔNIA, **Lei n.3.565**, de 3 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação de Rondônia. Diário Oficial do Estado de Rondônia, Porto Velho, 03/06/2015, p. 3.

RORAIMA, **Lei n.1.008**, de 3 de setembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação 2014/2024 (PEE) e dá outras providências.

SAKAMOTO, Leonardo. “Escola sem Partido”, doutrinação comunista, coelho da páscoa e Papai Noel. **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SANTA CATARINA, **Lei n.16.794**, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 15/12/2015, p. 1.

SÃO PAULO, **Lei n.16.249**, de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, SP, 09/07/2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Columbia University Press. New York, 1989. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 03/11/2017.

SERGIPE, **Lei n. 8.025**, de 4 de setembro de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE, e dá outras providências correlatas. Diário Oficial do Estado de Sergipe, Aracajú, 08/09/2015, p. 1.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar texto para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v.23, n.02, p 427-446, jul./dez. 2005.

SOUZA, Celine. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n.16, p.20-40, julho/dezembro 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 19/11/2019.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida (org). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

TOCANTINS, **Lei n.2.977**, de 8 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. Diário Oficial do Estado do Tocantins, Palmas, 09/07/2015, p. 2.

UNFPA. **Maternidade precoce: enfrentando o desafio da gravidez na adolescência**. UNFPA, 2013. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/swop2013.pdf> Acesso em: 20/07/2019.

UNESCO. **Educação Para Todos: Compromisso de Dakar**. Brasília, UNESCO, CONSED, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 19/11/2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em: 29/04/2018.

VIANNA, Claudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v.23, n.2(68), p. 127-143, maio/agosto 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2.pdf>. Acesso em: 10/11/2017.

VIANNA, Claudia. **Políticas de Educação, Gênero e Diversidade Sexual – breve história de lutas, danos e resistências**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIANNA, Claudia; UNEBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação &**

Sociedade, v.27, n. 95, p. 407 - 428, maio/agosto 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf>. Acesso em: 10/11/2017.

VIANNA, Claudia; UNEBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.21, p. 77 – 104, janeiro/abril 2004. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000100005.

WEEKS, Jeffrey. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

APÊNDICE A – PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Quadro 1 – Produção científica levantada nos periódicos da CAPES, utilizando os descritores “gênero” e “educação básica”.

Título	Autor (a)	Ano	UF	Periódico	Palavras-chave
Docência e a Concepção de Sexualidade na Educação Básica.	Marivete Gesser; Leandro Castro Oltramari; Gelson Panisson.	2015	SC	Psicologia e Sociedade.	Sexualidade; Educação Básica; Direitos Humanos.
Gênero e Sexualidade na Educação Básica e na Formação de professores: limites e possibilidades.	Bianca Salazar Guizzo; Daniela Ripoll.	2015	RS	HOLOS.	Estudos Culturais, educação contemporânea, gênero, sexualidade
Transexualidade na formação do professor da educação básica: desvelando a realidade brasileira.	Marcia Gorett Ribeiro Grossi; Eliane Silvestre Oliveira; Lívia de Cássia Silva.	2017	MG	Revista Humanidade.	Transexualidade. Professor da educação básica. Formação de professores. Cursos de Pedagogia.
A questão da identidade de gênero na educação básica: educadores e jogos de poder.	Danielle Twerznik Camargo; Antonio Francisco Marques.	2017	SP	Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade.	Identidade de gênero. Educadores. Educação Básica.
Políticas Públicas, a atuação docente e o desenvolvimento de habilidades: gêneros e sexualidades na educação básica.	Emerson Roberto de Araujo Pessoa	2012	RO	Revista Online de Política e Gestão Educacional.	Gêneros. Sexualidades. Educação.
O debate de gênero nas propostas curriculares da educação física na educação básica dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul.	Julia Mara Pegoraro Silvestrin Maria do Carmo Oliveira Saraiva	2013	SC; Portugal.	Revista Pedagógica.	Performatividade de gênero. Educação Física. Propostas curriculares.
Raça e gênero na educação básica: pesquisando ‘com’ crianças.	Bianca Salazar Guizzo Maria Angélica Zubarán Dinah Quesada Beck	2017	RS	Acta Scientiarum.	Estudos culturais, educação básica, representações estereotipadas, raça, gênero.
A gravidez na adolescência e a conclusão da educação básica: um estudo entre jovens do Brasil.	Maria da Conceição Chagas de Almeida Estela M. L. Aquino	2011	BA	Caderno de Saúde Pública.	Adolescent Pregnancy; Gender Identity; Education.
Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil.	Claudia Vianna Sandra Unbehaum	2006	SP	Educação e Sociedade.	Educação. Gênero. Políticas públicas. Parâmetros Curriculares Nacionais.

					Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos.	Adriano Souza Senkevics, Marília Pinto de Carvalho	2015	Não Consta.	Cadernos de Pesquisa.	Rendimento escolar Feminilidades Masculinidades Sociologia da infância
Conceitos e Perspectivas de estudantes brasileiros sobre a profissão de professor na ótica das relações de gênero.	Lúcia Villas Bôas Maria Rosa Lombardi Clarilza Sousa	2012	Não Consta.	Recherche & Formation.	Trabalho de professor, formação de professores, relações sociais de sexo, Representações sociais, Educação Básica
Partilhando uma experiência de ensino sobre gênero e sexualidade em um curso de formação de professores de Ciências e Biologia.	Marcos Lopes de Souza	2014	BA	Revista Tecnê, Episteme y Didaxis.	Formação em serviço, gênero, sexualidade e diferenças.
Relações de Gênero e Representações Sociais Relativas à Atuação de Homens Professores de Crianças.	Josiane Peres Gonçalves Adriana Horta de Faria Leonardo Alves de Oliveira Pâmela Karoline Soares	2015	MS	Revista Formação Docente.	Educação e gênero. Representações sociais. Homens professores.
Feminino, Masculino: significações que disputam hegemonia.	Joice Oliveira Nunes	2013	RJ	Revista Periferia.	Gênero e sexualidade, Educação em Direitos Humanos, Currículo.
Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização.	Neil Franco Graça Aparecida Cicillini	2015	MT, MG	Revista Estudo Feminista.	Professoras trans; Escola; Teoria queer; Transfobia.
Autoconhecimento e gênero em crianças da Educação Infantil.	Karina Ingredy Leite da Silva	2015	PB	Revista Espaço do Currículo.	Construção de gênero. Autoconceito. Educação infantil.
Gênero, cor/raça e níveis de letramento em Santa Catarina e Alagoas: um experimento com base em microdados do censo 2000.	Alceu Ravanello Ferraro Jasom de Oliveira	2010	SC	Perspectiva.	Relações homem-mulher; Raças; Alfabetização-Alagoas; Alfabetização-Santa Catarina.
Experiências escolares de estudantes trans.	Tânia Mara Cruz Tiago Zeferino dos Santos	2016	RS	Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul.	Gênero; Sexualidade; Transexualidade; Experiências Escolares.
Representações sociais de pais sobre atuação de homens como educadores de crianças de 0-3 anos.	Josiane Peres Gonçalves Adriana Horta de Faria	2015	MS	Educação: teoria e prática.	Representações Sociais; Educação Infantil; Pais;

					Homens; Professores.
A construção de identidade na educação infantil: preconceitos, discriminação, estereótipos ou estigmas?	Moacir Juliani	2015	MT	Eventos Pedagógicos.	Educação Infantil; Diversidade; Gênero; Identidade.
Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte.	Ana Lúcia Goulart de Faria	2006	SP	Cadernos Pagu.	Pequena Infância; Movimento Feminista; Relações de Gênero; Educação Infantil; Creche; Pré-escola.
Relações de gênero na escola: só não vê quem não quer.	Robson Gonçalves Félix Gabriel Humberto Muñoz Palafox	2009	MG	Revista Iberoamericana de Educación.	Não consta.
Apresentação: dossiê gênero e sexualidade no espaço escolar.	Cristiani Bereta Da Silva Paula Regina Costa Ribeiro	2011	SC	Revista Estudos Feministas.	Não consta.
Mãe, mulher... professora! Questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea.	Jarbas Dametto Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	2015	PR	Acta Scientiarum. Human and Social Sciences.	Docência; Feminilidade; Mídia.
Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil.	Maria Eulina Pessoa de Carvalho Glória Rabay	2015		Revista Estudo Feministas.	Gênero; Sexo; Discurso educacional; Docentes universitários/as.
Discurso e "verdade": a produção das relações entre mulheres, homens e matemática.	Maria Celeste Reis Fernandes de Souza Maria da Conceição Ferreira Fonseca	2009	MG	Revista Estudo Feministas.	Gênero; Matemática; Numeramento; Discurso; Educação de Pessoas Jovens e Adultas.
Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes.	Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato	2009	SC	Revista Estudos Feministas.	Orientação sexual na escola; Masculinidade; Feminilidade; Gênero; Educação

A mulher nos documentos da educação de jovens e adultos e adultas	Camargo, Janira S.	2012	PR	Revista Artemis	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos; Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos; Gênero; Mulher.
Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências.	Matos, Marlise	2008	SC	Revista Estudos Feministas.	Estudos de gênero; Estudos feministas; Epistemologia feminista.
Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira.	Daniela Finco	2015	Não Consta	Studi sulla formazione.	Não consta.
Questões de Gênero no Currículo de Matemática: Atividades do Livro Didático.	Deise Maria Xavier de Barros Souza Marcio Antonio da Silva	2017	MS	Educação Matemática Pesquisa.	Educação Matemática; Currículo; Questões de gênero.
A mulher nos documentos da educação de jovens e adultos e adultas.	Janira S. Camargo	2012	PR	Revista Artemis.	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos; Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos; Gênero; Mulher.
Representações sociais relacionadas aos professores homens do ensino fundamental e as inevitáveis associações às professoras.	Josiane Peres Gonçalves Leonardo Alves de Oliveira	2016	MS	Acta Scientiarum. Education.	Representações sociais; Professores Homens; Feminização do magistério.
Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia.	Elaine de Jesus Souza Joilson Pereira da Silva Claudiene Santos	2017	SE, RS	Revista Estudos Feministas.	Representações; Diversidade Sexual; Preconceitos.
Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos.	Helena Altmann Eliana Ayoub Emília Fernández Garcia Elena Ramírez Rico Soely Aparecida Jorge Polydoro	2018	SP, Espanha	Revista Estudos Feministas.	Gênero; educação física; Escola; Esporte; Atividade física.

Quadro 2 – Produção científica sobre Gênero e Políticas Públicas da Educação Básica, levantada nos periódicos da CAPES, utilizando os descritores “gênero” e “educação básica”.

Título	Autor (a)	Ano	UF	Periódico	Palavras-chave
Políticas Públicas, a atuação docente e o desenvolvimento de habilidades: gêneros e sexualidades na educação básica.	<i>Emerson Roberto de Araujo Pessoa</i>	2012	RO	Revista Online de Política e Gestão Educacional.	Gêneros. Sexualidades. Educação.
Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil.	Claudia Vianna Sandra Unbehaum	2006	SP	Educação e Sociedade.	Educação. Gênero. Políticas públicas. Parâmetros Curriculares Nacionais. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

APÊNDICE B - PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Quadro 3 – Produção científica levantada nos periódicos da CAPES, utilizando os descritores “identidade de gênero” e “educação básica”.

Título	Autor (a)	Ano	UF	Periódico	Palavras-chave
A questão da identidade de gênero na educação básica: educadores e jogos de poder.	Danielle Twerznik Camargo; Antonio Francisco Marques.	2017	SP	Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade.	Identidade de gênero. Educadores. Educação Básica.
Transexualidade na formação do professor da educação básica: desvelando a realidade brasileira.	Marcia Gorett Ribeiro Grossi; Eliane Silvestre Oliveira; Lívia de Cássia Silva.	2017	MG	Revista Humanidade.	Transexualidade. Professor da educação básica. Formação de professores. Cursos de Pedagogia.
A gravidez na adolescência e a conclusão da educação básica: um estudo entre jovens do Brasil.	Maria da Conceição Chagas de Almeida Estela M. L. Aquino	2011	BA	Caderno de Saúde Pública.	<i>Adolescent Pregnancy; Gender Identity; Education.</i>
A construção de identidade na educação infantil: preconceitos, discriminação, estereótipos ou estigmas?	Moacir Juliani	2015	MT	Eventos Pedagógicos.	Educação Infantil; Diversidade; Gênero; Identidade.

APÊNDICE C - PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Quadro 4 – Produção científica sobre, levantada nos periódicos da CAPES, utilizando os descritores “identidade de gênero” e “políticas públicas”.

Título	Autor (a)	Ano	UF	Periódico	Palavras-chave
Homofobia, cultura e violências: a desinformação social.	Koehler, Sonia Maria Ferreira	2014	SP	Interacções	Homofobia; Violência; Diversidade Sexual; Escola; Políticas públicas.
A origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero.	José Jairo Vieira Carla Chagas Ramalho Andréa Lopes da Costa Vieira	2017	RJ	RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional	Políticas públicas de educação; Plano nacional de educação; Gênero.
Tensões e contradições nos discursos políticos sobre o combate à homofobia no contexto da escola brasileira.	Cleide Ester de Oliveira Maria de Fatima Pereira Alberto Nadir de Fatima Borges Bittencourt	2016	MT PB	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales	Educação; Homofobia, heteronormatividade; Discursos; Exclusão (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco)
Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira.	Daniela Finco	2015	Não Consta	Studi sulla formazione.	Não consta.
Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização.	Neil Franco Graça Aparecida Cicillini	2015	MT, MG	Revista Estudo Feminista.	Professoras trans; Escola; Teoria queer; Transfobia.

Quadro 5 – Produção científica sobre Gênero e Políticas Públicas da Educação, levantada nos periódicos da CAPES, utilizando os descritores “identidade de gênero” e “políticas públicas”.

Título	Autor (a)	Ano	UF	Periódico	Palavras-chave
A origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero.	José Jairo Vieira Carla Chagas Ramalho Andréa Lopes da Costa Vieira	2017	RJ	RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional	Políticas públicas de educação; Plano nacional de educação; Gênero.

