



Igualdade de gênero: uma análise dos documentos norteadores da educação

Gender equality: an analysis of education guiding documents

 **Rhayane Cristina da Silva Paludo**

Graduação em Pedagogia

Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO.

Chopininho, Paraná – Brasil.

rhaysilva2503@gmail.com

 **Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**

Pós doutora em Educação

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Guarapuava, Paraná – Brasil.

vanessarodrigues@unicentro.br

Resumo: Este artigo visa discutir a igualdade de gênero a partir dos documentos norteadores da educação, ocupando-se ainda do apanhado histórico dos diferentes conceitos que o termo gênero recebeu no decorrer dos anos e os efeitos práticos dessas desigualdades. A relevância da temática está atrelada ao potencial transformador da educação formal paralelo ao caráter deliberativo que suas propostas pedagógicas se alicerçam. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, estabelecida numa bibliográfica descritiva. Dentre as constatações foi possível observar que há uma postura androcêntrica utilizada nos documentos oficiais, bem como, uma neutralidade que influencia a tomada de decisões das escolas, também, identificamos uma interferência causada por correntes conservadoras na formulação de políticas públicas e o uso indevido do verbo “tolerar”.

Palavras chave: gênero; currículo, igualdade.

Abstract: This article aims to discuss gender equality from the guiding documents of education, also dealing with the historical overview of the different concepts that the term gender has received over the years and the practical effects of these inequalities. The relevance of the theme is linked to the transforming potential of formal education in parallel with the deliberative character that its pedagogical proposals are based on. This is a qualitative research, established in a descriptive literature. Among the findings, it was possible to observe that there is an androcentric posture used in official documents, as well as a neutrality that influences the decision-making of schools, also, we identified an interference caused by conservative currents in the formulation of public policies and the misuse of the verb "tolerate".

Keywords: gender; curriculum; equality.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

PALUDO, Rhayane Cristina da Silva; RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue. Igualdade de gênero: uma análise dos documentos norteadores da educação. *Dialogia*, São Paulo, n. 41, p. 1-17, e22437, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.22437>.

American Psychological Association (APA)

Paludo, R. C. da S., & Rodrigues, V. E. R. (2022, maio/ago.). Igualdade de gênero: uma análise dos documentos norteadores da educação. *Dialogia*, São Paulo, 41, p. 1-17, e22437. <https://doi.org/10.5585/41.2022.22437>.

Introdução

A presente investigação tem como ponto de partida o entendimento de que a educação é um ato político e tem um potencial transformador (FREIRE, 2001). Consideramos, deste modo, que a educação se torna o elemento fundamental para a desconstrução do que se entende por desigualdades de gênero (SILVA *et al.*, 2016). Nesse sentido, reconhecemos os prejuízos que a desigualdade de gênero causa em todos os seguimentos da sociedade e vemos a educação como caminho para a mudança desse paradigma.

Nessa reflexão, ao compreendermos que as discussões de gênero devem estar presentes nas políticas públicas educacionais, analisamos as diferentes abordagens que trataram do tema gênero no decorrer dos séculos tendo como foco compreender as mudanças conceituais ocorridas historicamente. Igualmente, realizamos estudos sobre as legislações vigentes, analisando seus progressos e retrocessos no que diz respeito às questões de gênero. Por fim, os aspectos práticos, também, foram analisados nesta pesquisa já que o gênero extrapola as perspectivas teóricas e faz parte do cotidiano escolar. O principal objetivo deste artigo é discutir a igualdade de gênero a partir dos documentos norteadores da educação, ocupando-se ainda do apanhado histórico dos diferentes conceitos que o termo gênero recebeu no decorrer dos anos e os efeitos práticos dessas desigualdades.

Para tanto, buscamos na pesquisa bibliográfica o olhar qualitativo, pela qual, segundo Gil (2002), a problemática científica pode surgir sempre que alguma possível consequência de uma ação possa ser analisada. No caso da presente pesquisa, compreendemos a educação como elemento transformador e libertário, de acordo com Freire (2001). Levando em consideração o mesmo autor, vale a pena ressaltar que a neutralidade não é uma característica da pesquisa científica na educação e para que ela transforme e liberte o sujeito, deve estar isenta de alienações da classe dominante. Portanto, neste estudo privilegamos a análise da educação formal ao ser utilizada como meio de aplicação de políticas públicas ou como forma de disseminação de preconceitos. Tendo em vista debates já realizados por tais pesquisadores, buscamos analisar a discriminação em torno do preconceito de gênero, como explica Soares (2004) ao indicar os documentos norteadores como objetos de análise da educação, dado que, estes têm como função regulamentar a conduta do ensino formal e por ter essa finalidade tornam-se importantes agentes na prática de ações pedagógicas que reforcem ou coíbam a disseminação de preconceitos. Conforme Godoy (1995), como o contexto investigado é o da promoção de igualdade nos espaços escolares por meio dos documentos norteadores que legitimam a educação, torna-se fundamental a escolha de documentos oficiais.

Como embasamento teórico, foram selecionadas publicações que envolvessem a temática trabalhada, sendo desenvolvidas buscas nas bases de dados acadêmicos, como por exemplo, a

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBCT), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como palavras-chave “educação”, “igualdade de gênero” e “documentos norteadores”.

Com base em nosso objetivo e na metodologia, discutimos sobre a igualdade de gênero e seu debate teórico; definimos as concepções de gênero e identificamos as políticas públicas sobre gênero no país e as questões curriculares sobre gênero na escola. Constatamos que existe uma omissão da abordagem da igualdade de gênero nos documentos da educação, fato que culmina em um discurso e uma tentativa de uma neutralidade das escolas sobre o tema. Bem como, tornou-se perceptível à adoção de uma linguagem androcêntrica em todas as propostas pedagógicas e uso impróprio da palavra “tolerância” ao se referir ao respeito com as diversidades.

As discussões de gênero

A complexidade empregada ao termo *gênero* faz com que a elaboração de uma única descrição não seja uma atividade simplória, o que exige conhecimento de diversas perspectivas. Outro agravante dessa difícil tarefa está atrelado ao fato de que cada definição atribuída ao gênero é contemporânea ao momento histórico e social com o qual foi elaborada (PRAUN, 2011).

A conceituação da palavra “gênero” vem sendo elaborada no decorrer da existência humana por diversos pensadores como demonstra o estudo realizado por De Tílio (2014), em sua pesquisa o mesmo apresenta a primazia das perspectivas o essencialismo biológico, tal perspectiva defende que o gênero é definido pelo sexo e que isso basta para a organização social, sendo um exemplo disso a ideia de que a mulher por ser geradora de vida deveria ser responsável por todas as atividades domésticas relacionadas ao cuidado. Já os homens, devido a maior força física, deveriam garantir o sustento familiar. Os idealizadores desse pensamento eram os religiosos católicos, que utilizavam dessa narrativa para conter seus fiéis por meio do discurso moralista mantendo-os próximos da igreja (DE TILIO, 2014).

Ademais, surgiram psicanalistas, os quais utilizavam a obra Freudiana para embasar suas afirmações, e os antropólogos. As concepções Freudianas se organizavam entorno da figura “fálica”, se tornando conhecida como “falocentrismo”, onde basicamente o Complexo de Édipo geria toda a sociedade, fazendo com que as meninas fossem consideradas inferiores por não possuírem pênis e vivessem na esperança de suprir tal falta, buscando se aproximar da figura paterna e rivalizando a figura materna. Aos mesmos pensadores a ideia de que alguém quebrasse os paradigmas do Complexo de Édipo era considerado um perverso (DE TILIO, 2014).

O ponto de vista da historiadora Scott (1988 *apud* DE TILIO, 2014; PRAUN, 2011), nos

mostra que o gênero está muito além do determinismo biológico, em sua teoria o gênero é definido como uma construção social que se utiliza das diferenças sexuais para realizar a manutenção das relações de poder. Scott (1988, *apud* DE TILIO, 2014) representa uma nova forma de pensar, influenciada pelo pensamento moderno e demonstra a ruptura entre *sexo*, algo considerado exclusivamente físico e ligado às diferenças morfológicas dos órgãos reprodutores com o *gênero*, que pode até mesmo ser relacionado com o sexo, mas, não é determinado apenas por ele, assim como não determina a sexualidade. As relações de poder se relacionam com esse debate, pois, se aproveitam das diferenças biológicas para validar a sua organização de papéis na sociedade, direcionados ou para as mulheres ou para os homens. O pensamento da autora, por mais revolucionário no quesito do rompimento essencialista, não é capaz de romper com o binarismo de sexo, fato que levanta diversas críticas (DE TILIO, 2014).

O pensamento pós-moderno originou, no âmbito das discussões de gênero, as *Queer Theories* e dentre as representantes dessa corrente está Judith Butler (2003 *apud* DE TILIO, 2014). A pesquisadora e filósofa, baseada em leituras foucaultianas, defende uma inversão do argumento utilizado por Scott (1988, *apud* DE TILIO, 2014). Deste modo, apresenta o sexo como sendo uma construção social ocasionado pela sexualidade, e essa, por sua vez, como sendo a forma medicalizada, oriunda dos séculos XVIII e XIX, que se atém a regulamentar a conduta dos indivíduos de acordo com o que se é considerado normal pela *scientia sexualis*. Utilizando esses argumentos, a autora elabora sua teoria, conhecida como Teoria da Performatividade. Butler (2003, *apud* DE TILIO, 2014, p.138-139), em seus estudos afirma que o gênero seria uma performance/interpretação realizada por ações repetitivas, afirmadas em discursos que normatizam a conduta feminina/masculina/homossexual.

De Tilio (2014), em uma paráfrase, expõe a capacidade de transformar a realidade em que estamos inseridos por meio da concepção de Butler (2009 *apud* DE TILIO, 2014, p. 139):

[...] se gênero é performatividade, então é possível renomear o(s) sexo(s) para redistribuir os discursos e práticas sobre a sexualidade, alterando discursos e práticas vigentes que sustentam exclusões – por exemplo, se o essencialismo biológico estabelece que homens são física e intelectualmente superiores às mulheres, então, a dominação é inquestionável e suas manifestações (incluindo a violência) são justificáveis; mas, se o argumento essencialista é resultado da performatividade, então, alterações e questionamentos são possíveis, pois podem ser reconstruídos.

Desde os primórdios da sociedade, as mulheres foram colocadas em uma posição inferior à dos homens, acusadas de libertar o mal e o pecado no mundo, como por exemplo, no mito da Caixa de Pandora, oriundo da mitologia grega. De forma breve, o conto relata que Zeus criou Pandora, que viria ser a primeira mulher do mundo, e a deu em casamento para Epimeteu, de forma premeditada para se vingar da humanidade. Como presente de casamento, Zeus, entregou

uma caixa reluzente a Epimeteu e o alertou: “Aconteça o que acontecer, não abra essa caixa. Nunca”. Porém, com o passar dos dias, Pandora despertava mais e mais interesse no conteúdo misterioso da caixa, sempre questionando o esposo a respeito do conteúdo, o qual respondia que não interessava a ela o que tinha lá. Até que certo dia, Pandora não resistiu e resolveu espiar o que havia na caixa e, ao abri-la, libertou todas as mazelas do mundo como a fome e a pobreza, bem como a maldade, a ganância, a inveja, o ódio e as guerras. (HEATHER, 2013).

Muito semelhante ao mito grego, à história bíblica cristã de Eva contada pelo livro de *Gênesis*, relata que Eva teria sido criada a partir da costela de Adão, o primeiro homem da terra, para ser sua companheira e que ao provar do fruto proibido teria exposto a humanidade ao pecado. Liebel (2004) faz menção ao livro *Malleus Maleficarum*, principal obra do período de inquisição, o qual relata o pensamento da época a respeito das mulheres, baseado no comportamento de Eva:

A mulher é fraca por natureza: assim aprendemos com a leitura do *Gênesis*. Pois, como apresentam os autores do *Malleus*, sendo Eva criada a partir da costela de Adão, um osso curvo, “a mulher é contrária à retidão do homem”, e, “em virtude dessa falha, a mulher é animal imperfeito, sempre decepiona e mente”.¹⁴¹ O diálogo com a serpente mostra sua tagarelice e, principalmente, sua pouca fé no Criador, originando-se o termo *femina de fe e minus* – “por ser a mulher sempre mais fraca em manter e em preservar sua fé. E isso decorre de sua própria natureza.”¹⁴² A exceção encontrada é a personificação da pureza absoluta, a Virgem Maria, ideal inalcançável para o conjunto feminino (LIEBEL, 2004, p.3).

No decorrer dos séculos a Histeria, patologia estudada pela psicanálise, foi amplamente discutida e suas causas, quase sempre, eram atreladas a fisiologia e personalidade feminina. Em de acordo com Schimidt (2013) a etiologia da palavra Histeria é refere-se a “[...] uma doença do hystera, do útero.” Entretanto, esta patologia não surgiu com os psicanalistas, mas, sim nos registros médicos do Antigo Egito e perdurou na Grécia Antiga, vindo a sumir na Idade Média, devido a influência da Igreja Católica, a qual classificava os comportamentos histéricos como sendo “possessões demoníacas”. Contudo, na Modernidade a Histeria ressurgiu e gerou debates na comunidade científica e novas teorias, porém, mesmo sendo repensadas as luzes da ciência moderna alguns pesquisadores mantiveram a relação entre a doença e o feminino. Segundo Schimidt (2013) a relação com o útero, conseqüentemente com o gênero, sempre influenciou sob a nosologia da Histeria, desde a antiguidade a mesma possuía um determinante vinculado ao feminino e a ideia de inferioridade, dominação de poder e a suscetibilidade a crises passionais. Somente, a partir da interpretação Freud de que a Histeria era um conflito entre a libido e a forte repressão moral (SCHIMIDT, p.80, 2013. *Apud* FREUD, 1910b/2000,s/p) é que se têm avanços referentes à visão misógina que a doença era relacionada.

Liebel (2004), afirma em seus estudos, que durante a Inquisição, a depreciação da

“personalidade” feminina foi ainda mais reforçada, tendo como principal agente repressor a Igreja Católica. Já que, sobre as mulheres recaíram as acusações de bruxaria, atribuição exclusiva desse sexo, uma vez que eram vistas como mais suscetíveis, devido a sua fraqueza, às possessões carnis demoníacas. Os inquisidores foram responsáveis ainda pela criação de um estereótipo de que as praticantes de feitiçaria eram mulheres luxuriosas que praticavam atos sexuais com íncubos (demônio sexual masculino) em troca de poderes, bem como eram acusadas de tais práticas idosas, viúvas, celibatárias, pobres, aquelas de má reputação e outras tantas que vivessem isoladas ou renegassem a crença cristã ou alguns dos seus dogmas. Porém, desse processo inquisitório de perseguição e inferiorização da mulher não participaram apenas religiosos, também juízes civis e laicos uniram-se para banir a bruxaria em nome de um Estado Absolutista, que detinha interesses em comum com o Cristianismo. Essa perseguição que teve seu ápice no século XV e só apresentou redução com o surgimento do racionalismo, o qual levou a perspectiva sobre o feminino ser transcrita pela literatura, a partir do século XVIII, como sendo passiva submissa e isenta de desejos (LIEBEL, 2004).

Sobre o ódio às mulheres, a misoginia, o autor Torrão Filho relata o seguinte:

De um lado, o feminino é a grande ameaça à heterossexualidade do homem; cada época define a categoria do risco, mas o feminino é sempre a ameaça ao homem. Por outro, a masculinidade é interdita à mulher, pois a mulher no lugar do homem é o “mundo às avessas”, a ordem corrompida, a natureza ultrajada. Portanto, homens homossexuais rebaixam seu sexo escolhendo estar abaixo de outros homens; e as mulheres lésbicas, por sua vez, usurpam um poder que não lhes pertence, e ao qual sequer podem usar, já que são desprovidas dos meios da consumação da masculinidade (TORRÃO FILHO, 2005, p.143).

Ou seja, existe uma linha tênue que separa o desprezo pela homossexualidade da misoginia. Parafraseando o mesmo, o ideal da heterossexualidade masculina é a inexistência de características, estereótipos e comportamentos femininos, por consequência, feminilidade em um homem faz com que represente uma vergonha aos demais. Por outro lado, uma mulher que apresenta uma conduta masculinizada invade os espaços ocupados pelos homens que desrespeitam e ofendem as leis da natureza (TORRÃO FILHO, 2005).

As abordagens de gênero nas políticas públicas brasileiras

Para situar o surgimento e as transformações ocasionadas por meio dos debates de gênero dentro das políticas públicas, consideramos importante compreender o contexto histórico que serviu de fundo para os fatos.

Com o final da Ditadura Militar em 1985, um processo de democratização se instalou no Brasil, momento o qual o Governo instaurou a Agenda de Reforma como modo de organizar as

suas ações, tornando-a um dos principais veículos para as transformações. Importante ressaltar que a referida Agenda já era elaborada desde a década de 1970, período o qual os coletivos de mulheres e o feminismo em um geral ascenderam no Brasil. Em um primeiro momento, as cobranças formuladas para a Agenda eram referentes às questões mais gerais como saúde, saneamento básico e educação pública. Porém, de acordo com Farah (2004), as reivindicações passaram a também chamar atenção para questões mais específicas relacionadas às mulheres como educação sexual e contraceptiva, repressão à violência doméstica e a criação de creches. Ainda segundo a mesma autora, o Movimento Feminista conquistou diversos avanços ao final dos anos 1980 uma vez que se destacou dos demais coletivos de mulheres e passou a exigir novas incorporações de políticas públicas específicas para a população feminina junto à Agenda de Reforma. Isso ocorreu devido o feminismo ter como objetivo a superação da desigualdade entre homens e mulheres. Os resultados obtidos com essa postura foram à criação do Conselho Estadual da Condição Feminina (1983), a abertura da Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher (1985), ambos no Estado de São Paulo e, com o decorrer do tempo, se espalhou para os demais Estados da Federação, e, ainda, em 1985, a formação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - vinculado ao Ministério da Justiça. Outro feito foi à apresentação de propostas para a elaboração da Constituição Federal de 1988, por meio da Carta das Mulheres Brasileiras.

Vianna e Unbehaum (2004) concordam que o contexto de democratização, ocorrido na década de 1980, colaborou para que o gênero fosse inserido dentro das legislações e documentos norteadores da educação. As autoras destacam, ainda, que o período histórico ocorrido nas últimas duas décadas do século XX, de formas distintas, discutiram e regulamentaram a Educação Formal Brasileira, contemplando a referida temática.

Essa redefinição de rumos evidencia-se ao se compararem as décadas de 1980 e 1990: uma repleta de conquistas de direitos sociais, garantidos pela nova Constituição, outra marcada pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.82).

As políticas neoliberais praticadas nos anos 1990 afetaram as legislações da educação na medida em que substituíram documentos que já estavam em trâmite para aprovação por outras versões. Essas substituições realizadas suprimiram as necessidades que haviam sido discutidas, durante um longo tempo, de modo coletivo, com diversos setores envolvidos com a educação. À medida que essas mudanças ocorrem, os documentos aprovados mudaram o foco, o que antes estava voltado à superação das desigualdades sociais, passou a priorizar as questões de economia de recursos e aumento da produtividade e da eficiência. Dois documentos que são exemplos dessas substituições são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e os Planos Nacionais de

Educação (2001) (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Adentrando mais às questões de gênero, fazemos um acréscimo no que se refere ao Plano Nacional de Educação apresentado pelo MEC, que foi aprovado, e a “Proposta da Sociedade Brasileira”, organizada pela sociedade civil e setores relacionados à educação no 2º Congresso Nacional de Educação (2º CONED), pois, segundo Vianna e Unbehau (2004) tratam-se de dois planos totalmente opostos, já que, a “Proposta da Sociedade Brasileira” contemplava debates sobre as diversidades a proposta do MEC omite essas discussões. A fim de ilustrar essa afirmação, citamos a passagem salientada pelas mesmas autoras, que trazem uma passagem da introdução da versão que foi descartada:

Garantir a organização de currículos que assegurem à identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articulados pelo Sistema Nacional de Educação. Incluindo, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais, e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileira (CONED, 1997, p.23, *apud* VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.88).

O modo omissivo como são tratadas as discussões de gênero na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e no Plano Nacional de Educação (2001), segundo Vianna e Unbehau (2004), apresentam três características distintas:

Uma refere-se à linguagem utilizada; a segunda, reporta-se à questão dos direitos, na qual o gênero pode estar subentendido; e a última, adquire uma certa ambiguidade, pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento, mas aparece – timidamente – em alguns tópicos (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.89)

O gênero está velado nestes documentos na medida em que a linguagem adota uma postura androcêntrica¹, uma vez que, para se referir ao coletivo as palavras são descritas apenas na versão masculina genérica. Este comportamento ajuda a reforçar as discriminações sexistas, bem como, se mantém conivente quanto à estagnação das discussões sobre gênero. As autoras Vianna e Unbehau (2004) reforçam que as mudanças não são solicitadas sobre a adesão do “o/a”, mas, sim sobre a menção clara que aqueles direitos são voltados a ambos os sexos, porque, para as mesmas “o reconhecimento dessas desigualdades é o primeiro passo para a sua supressão” (VIANNA, UNBEHAUM, 2004).

As questões de direitos estão relacionadas à maneira com a qual as leis tratam as relações de gênero em seu interior, por exemplo, a Constituição Federal (1988) não menciona nenhuma vez

¹ Segundo Nascimento (2020), o androcentrismo é um termo cunhado pelo sociólogo americano Lester F. Ward e diz respeito às perspectivas que levam em consideração o homem como foco de análise do todo. Está ligado à noção de patriarcado e, de forma hegemônica, reduz a raça humana ao termo “o homem” lógica e são detectáveis apenas nas entrelinhas, ficam por tanto subentendidos e necessitam ser interpretados pelos leitores. Exemplificamos a conquista que as mães tiveram com a implementação do direito ao acesso das crianças pequenas à educação infantil, superando a visão assistencialista.

a palavra gênero. Porém, compreendemos que no período em que a lei foi formulada o termo era novo até mesmo para os movimentos feministas. Ao mesmo tempo, a Constituição traz um avanço ao deliberar que é dever da Federação: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CF/1988, Art. 3, IV). Contudo, os ganhos relativos ao gênero dentro da Lei de Diretrizes e Bases (1996) não seguem essa mesma.

Vianna e Unbehaum (2004) ressaltam os impactos que a invisibilidade, com a qual a lei trata dos direitos relacionados ao gênero, pois, ao em vez de desconstruir preconceitos, pode dar margens a interpretações erradas e, por fim, acabar reforçando-os ainda mais. Observamos o caso do Art. 3º da LDB/1996, o qual prevê que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições de acesso e permanência na escola; (...) IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

O termo tolerância aplicado às relações de gênero na LDB (1996) é usado como sinônimo de respeito aos grupos LGBTQIA+² e as mulheres, porém, a escolha por este substantivo e a falta de assertividade sobre a defesa dessas minorias, abre margens para uma leitura diferente, onde ser tolerante é ser benevolente, desculpar e relevar as diferenças.

Pereira (2011) faz considerações sobre a tolerância dentro do âmbito que se encontram os Apátridas e Refugiados, baseando-se na filosofia de Jacques Derrida (1930-2004), contudo, suas reflexões permitem uma analogia à tolerância atrelada as questões de gênero. De acordo com o referido autor:

Assim, quando tolero ainda tenho a última palavra e decido se sou clemente com a diferença que me traz desconforto. Sou um juiz no tribunal da relação. Ao tolerar o outro assumo um patamar de hierarquia. Ainda sou senhor da razão e modelo o outro àquilo que minha representação cognitiva conduz (PEREIRA, 2011, p.13).

Em paráfrase às concepções de Pereira (2011), a tolerância é a imposição da razão da maioria sobre uma minoria mais fraca, é um exercício da bondade de alguns que escolhem se tal situação é digna de sua tolerância ou não. Desta forma, aqueles que não são considerados dignos por essa maioria permanecem à mercê da discriminação, da violência e da invisibilidade.

Por reconhecemos as dificuldades envoltas na imersão dos estudos de gênero e acreditarmos poder contribuir com sugestões que auxiliem nessa busca por conhecimento recomendamos algumas leituras como Vianna e Unbehaum (2004), De Tílio (2014), Paraíso (2016)

² A partir da 1ª Conferência Nacional GLBT (2008), Realizada em Brasília, a sigla LGBT passou a ser utilizada para se referir ao movimento de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. A mudança na posição da letra “L” dentro da sigla se deu para aumentar a visibilidade ao movimento lésbico. Contudo, o rótulo ainda é alvo de debates e, em algumas ocasiões, gera o acréscimo de novas terminologias, por exemplo, o “Q” de Queer e o “I” de Intersexuais, o símbolo de + foi acrescentado à sigla para abranger outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero (MANUAL DE COMUNICAÇÃO LGBTI+, (org) REIS; CAZAL, 2021, P.65).

e Soares (2004) para uma aproximação teórica com a temática.

Então, seguindo a reflexão dos autores, o terceiro modo de abordar o gênero é o desvelado, é possível observar esta afirmativa dentro do Plano Nacional de Educação, no qual surgem menções pontuais e tímidas dentro do texto. A respeito desta afirmação, destacamos o tópico *As Metas e Objetivo* para o *Ensino Fundamental*, o qual estipula um cuidado com a seleção dos livros didáticos, os quais não podem conter nenhum tipo de discriminação e devem estar adequados com as discussões de gênero e raça. No campo do Ensino Superior, novamente, a temática retorna ao ser mencionada e, desta vez, o PNE (2001) delibera que o gênero seja trabalhado como um tema transversal nos cursos superiores, juntamente com a educação sexual, a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente e a saúde etc. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Outro tópico apresentado se refere ao *“Financiamento e orçamento do ensino superior”*, onde as políticas públicas são formuladas levando em consideração as perspectivas de gênero, as quais usam como ferramenta para a coleta de dados o questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). As questões analisam, por exemplo, a influência da maternidade e da dupla jornada cumprida pelas mulheres no trancamento da matrícula e na desistência da formação. As autoras salientam um problema, não investigado profundamente, que seria a desistência dos sujeitos do sexo masculino no Ensino Fundamental, o que conseqüentemente desencadeia em um maior nível de fracasso escolar para estes.

[...] as estatísticas mostram que há um equilíbrio quanto ao ingresso de meninos e meninas na rede de ensino fundamental, porém esse equilíbrio sofre alterações na distribuição por sexo no decorrer dos anos, aspecto que não poderia ser desconsiderado do diagnóstico, muito menos das metas e objetivos do PNE. Essa desconsideração ignora o fracasso sistemático de meninos na educação básica, especialmente no ensino fundamental. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 95)

Por reformular o paradigma da supressão, da omissão e das citações rasas referentes aos debates de gênero, os Parâmetros Nacionais de Ensino aprofundam as discussões sobre a temática e acrescentam nos currículos os Temas Transversais. Estes temas trabalham a abordagem de assuntos relacionados ao desenvolvimento da cidadania, que nas palavras de Vianna e Unbehaum (2004, p. 96) “visam resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social”. Percebemos isso, por exemplo, na utilização da

Por mais que exista um grande esforço em refletir o gênero e suas implicações na sociedade, fato inovador, já que as abordagens feitas anteriormente em outros documentos ignoravam este tema, o PNE apresenta algumas falhas e confusões. Percebemos isso, por exemplo, na utilização

das palavras “gênero” e “sexos”³ como sinônimos simples e não substantivos que são dotados de significados complexos, os quais foram formulados a partir de uma problematização amplamente discutida. Outra situação recorrente é a ambiguidade que o mesmo documento apresenta, ora descreve com pudor, superficialidade e sutileza e ora faz menções explícitas e diretas. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Observamos que o gênero se desvela por completo, no decorrer do volume 10, pois este além de trazer um conceito claro se dedica a apresentar os objetivos para o ensino do fundamental. O referido volume se organiza a partir de dois tópicos: a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e o tópico da Orientação Sexual se subdivide em três blocos (Corpo: matriz e sexualidade, Relações de gênero e Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS), por fim, estes dão vida às discussões muito pertinentes, vide o exemplo, mencionado por Vianna e Unbehaum (2004) sobre a história de opressão e desigualdades pelas quais as mulheres passaram no decorrer da existência humana, também, as diferentes formas de responsabilizar homens e mulheres sobre as mesmas responsabilidades. O tópico da Orientação Sexual é responsável por chamar a atenção para o papel social da escola no que se refere a estes assuntos e de reafirmá-la como ambiente de desconstrução de preconceitos, permitindo o questionamento de padrões e estereótipos, sendo ela um lugar que fomenta o respeito às diversidades (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

O gênero na escola: questões curriculares e práticas

Pensar nos processos educativos é compreender que os mesmos se desenvolvem em todas as organizações sociais, sejam elas nas escolas, nas famílias, nas religiões, nas mídias, nas instituições privadas ou nos serviços públicos. Ou seja, os mesmos ocorrem em todos os locais em que existam trocas de conhecimento, acumulados historicamente, portanto, concluímos que a educação é uma prática cultural uma vez que promove tal intercâmbio (LIBÂNEO, 2001).

Pautando-nos em Libâneo (2001), podemos afirmar que a educação é uma prática social, a qual tem como finalidade aprimorar as características humanas a ponto de os indivíduos alcançarem sua própria plenitude. A partir desta perspectiva, a escola se situa como sendo o espaço formal em que os processos educativos são sistematizados e por fim compartilhados com os discentes. Importante destacar que, antes de chegarem aos alunos, os conteúdos são previamente selecionados e estabelecidos por meio de diretrizes e normativas, submetidas de cima para baixo, as quais afetam diretamente na elaboração do Projeto Político Pedagógico e, conseqüentemente, a

³ Sexo, na definição de Scott (1988) *apud* De Tílio (2014), refere-se à diferença biológica humana, enquanto o gênero são as expressões do sexo e da sexualidade. Todavia para Butler (2003) *Apud* De Tílio, o argumento é o inverso, o sexo é uma construção social ocasionado pela sexualidade e o gênero é uma performance/interpretação realizada e reforçada por ações repetitivas.

estruturação dos currículos das instituições.

Se refletimos mais profundamente sobre o que se trata o Projeto Político Pedagógico, trazemos a interpretação de Veiga (2002), que o concebe como sendo o planejamento do trabalho pedagógico, tal qual é baseado na realidade de cada escola. A autora, ainda, argumenta que, sendo assim, este não pode se tornar refém do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, pois não existe uma receita pronta enviada por essas esferas a ser seguida pelas escolas.

Todas estas discussões nos levam a uma questão muito relevante: as relações conflituosas em torno dos currículos, uma vez que passou a ser cobiçado por muitos. Para compreendermos essa disputa se faz necessário às leituras em Paraiso (2016), pois a autora destaca que entre os mais interessados em controlar o currículo estão os grupos reacionários, identificados por Junqueira (2016, *apud* PARAISO, p. 399, 2016), como sendo compostos por políticos de direita, membros conservadores da igreja católica, religiosos evangélicos e representante da maçonaria. Essas organizações adotaram o *slogan* de combate a “Ideologia de gênero” e vem utilizando informações sensacionalistas e tendenciosas para disseminar seus posicionamentos, os quais intencionalmente buscam distorcer os discursos a respeito das temáticas de sexualidade e gênero em contexto educacional e amedrontar a sociedade. Buscam aliados junto às famílias dos alunos aos gestores públicos, aos parlamentares, aos jornalistas, e aos dirigentes escolares. Paraiso (2016) descreve que as principais intenções desses grupos em apoderar-se dos currículos estão nas tentativas de padronizar as identidades e o incentivo aos discursos de ódio:

[...] as estratégias de *tradução, multiplicação, distorção e amedrontamento*, usadas para controlar os currículos e proibir a discussão de gênero e sexualidade na escola, são postas em ação, por um lado, para tentar governar, reparar e integrar os/as diferentes em si mesmos que não aceitam mais ser borrados, excluídos, calados, comparados, subordinados e nem integrados ao velho princípio da identidade universal, e, por outro lado, para fazer o ódio às diferenças de gênero e sexualidade se alastrarem pelo social de diferentes modos, conquistando mais pessoas que se dediquem a esse objetivo (PARAISO, 2016, p. 390).

A autora ainda faz uma explicação sobre o que é o movimento “Ideologia de gênero”:

A ideologia de gênero trata-se, claramente, de um rótulo dogmático que, se antes era enunciado meio na surdina, agora se torna premissa para um ódio declarado às lutas por igualdade de direitos entre homens e mulheres, às discussões críticas sobre gênero e sexualidade na escola e aos direitos de todas as pessoas que não identificam seus desejos com os desejos dos heterossexuais (PARAISO, 2016, p. 392).

O caráter ambíguo representado pelo currículo é o que lhe torna desejável e atrativo. Essa ambiguidade é relacionada ao potencial de resistência do mesmo, em razão de que abre espaços para a que os oprimidos se imponham contra as desigualdades, os permitindo dar um basta a tudo

isso. Ainda lhes permite criar caminhos, como afirmado por Paraíso (2016, p. 389) “a resistência cria um reexistir, ou seja, um existir de outro modo”.

Todavia, essa mesma ambiguidade está presente na medida em que o currículo, também, é um documento mandatário. Dessa forma, considerado pela mesma autora, incontrolável. E é exatamente a tentativa de controlar o incontrolável que o torna, extremamente, desejável. Por meio deste tentam impedir a veiculação das temáticas de sexualidade e gênero, tentando ainda fiscalizar os materiais didáticos, as avaliações e a conduta dos professores, criminalizando aqueles que persistirem a debater os assuntos (PARAÍSO, 2016, p. 390). As constantes interferências curriculares, por meio de projetos de lei, são o que a autora denomina como sendo “a Ciranda do Currículo com Gênero”. Para compreender como a mesma funciona, podemos utilizar dos dados apresentados por Junqueira (2016, *apud* PARAISO, p. 392, 2016). Segundo o pesquisador, os grupos reacionários buscam validar seus discursos a todo custo e ao encontrarem obstáculos como, por exemplo, o fato de o *slogan* “Ideologia de gênero” não estar de acordo com o Plano Nacional de Educação, propõe que aquele obstáculo seja mudado. Estes grupos realizam intensos esforços para preservar seu próprio poder, esforços estes que invadem até mesmo os muros das escolas e, também, fazem com que existam atualmente cinco projetos de lei tramitando em congresso⁴, que visam realizar alterações nos documentos norteadores da educação.

Algo que é de concordância entre Paraiso (2016) e Soares (2013) é de que aqueles indivíduos que constituem diversidade não aceitam mais se submeter ao silêncio e a invisibilidade. A escola, por seu papel social formativo, se torna fértil para o surgimento de debates. Desse modo, recebe expressivas demonstrações dessas inconformidades. Entretanto, a resistência desses grupos não quer dizer aceitação e nem convívio social harmônico, existem ainda preconceitos que constituem as relações de poder e uma das manifestações está na forma de apelidos, que ressaltam alguns estereótipos. Bhabha (1998, *apud* SOARES, 2013) acredita que os estereótipos – apelidos - têm como intenção manipular os sujeitos dentro de uma contradição, tal qual reconhece as diferenças e simultaneamente as repudia.

Como podemos ver o preconceito com a diversidade atinge não apenas o controle teórico sob o currículo, uma vez que perpassa as práticas de toda a escola, como são os casos dos apelidos, os comentários maldosos, a divisão dos espaços e das brincadeiras por gênero, a segregação durante as práticas esportivas, entre outros exemplos apontados por Soares (2013). A autora, em sua

⁴ São os cinco Projetos de Lei o PL 2731/2015 autoria de Eros Biondini (PTB-MG) que pretende alterar o Plano Nacional de Educação de 2014. Os PL 7180/2014 e PL 7181/2014 ambos de autoria de Erirelton Santana (PSC-BA), os quais buscam alterar, respectivamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Também, o PL 1859/2015 de autoria de Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF) que visa incluir um parágrafo restritivo na LDBEN/1996. E, da mesma autoria, o PL 867/2015 que solicita a implementação da “Escola Sem Partido” na LDBEN/1996. Já, Magno Malta (PR-ES) sugere a inclusão da “Escola Sem Partido”, por meio do PL 193/2016, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

pesquisa, observou o cotidiano de uma escola e em seus relatos aborda a hostilidade exercida por uma docente, a qual faz sátiras sobre os comportamentos considerados “femininos” de um aluno, que é apontado por colegas como sendo homoafetivo. Ao ser procurada, a coordenação pedagógica se defende alegando ter dificuldades em convencer os professores a aderirem iniciativas de enfrentamento ao preconceito.

Em todo caso, não se trata de um episódio isolado ou problema de uma única instituição de ensino. Rodrigues *et al.* (2016), também, efetuou uma pesquisa no Ensino Médio e Técnico do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN), onde buscou saber que contribuições estavam sendo feitas para a formação da identidade de gênero dos alunos. De antemão, a autora já refletia o caráter performativo do gênero na sociedade e sobre a escola ser uma mera reprodutora desses discursos, a qual reforça desde a Educação Infantil até o Ensino Superior os padrões criados. A mesma ressalta realidades constatadas como a falta de palestras sobre gênero, as raras discussões em sala de aula sobre diversidade e respeito e a postura ofensiva e irônica por parte dos colaboradores e docentes do *Campus*. São notáveis os relatos de violência psicológica que alunos sofreram por parte de uma professora, muito semelhante com a vivência de Soares (2013). Termos como “viadinho” são usados para humilhar e menosprezar um discente, enquanto o outro é ironizado com a frase “*gay não pode pegar mais de um pão*”. Estas situações fatídicas denunciam uma postura omissa presentes no cotidiano e no Projeto Político Pedagógico do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN), o qual se ausenta de mencionar ações quanto à diversidade, identidade de gênero e orientação sexual.

Rodrigues *et al.* (2016) conclui que a escola, mesmo tendo a oportunidade de repensar suas práticas, incluindo no PPP, as reclamações dos alunos sobre as angústias diárias são constantes. Opta, nesse sentido, em tentar se manter neutra e passiva de todos os acontecimentos, ao invés de transformá-las em ações efetivas. Por fim, reconhece o papel da escola:

A escola é responsável pela manutenção de bem-estar e segurança de todos os seus alunos, em vista disto não pode negar que não haja conflitualidades com as relações de gênero, o que ela faz com tais conflitualidades é o que não pode passar despercebido, pois a cultura é um organismo vivo e pode ser modificada, para isto se faz necessário rever em seu currículo suas relações com crenças, ideologia, pressupostos e ações que corroboram para que cidadãos estão formando. (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 73).

Por meio dessas considerações podemos compreender toda a complexidade que envolve as escolas e sua comunidade, bem como entender a articulação entre o Projeto Político Pedagógico e a realidade da instituição e a importância de o debate sobre gênero ocorrer nestes ambientes.

Constatações frente os caminhos teóricos

Concluimos com este artigo que os textos oficiais apresentam a postura androcêntrica, fato que demonstra os reflexos das relações de poder existentes na sociedade, onde o foco de todas as políticas é o homem. É esta imparcialidade que garante a perpetuação de desigualdades de gênero, uma vez que não as questiona a origem das disparidades, nem os papéis de cada um no corpo social, não dá visibilidade ao feminino e/ou a comunidade LGBTQIA+ e não traça estratégias para alcançar a igualdade.

A partir dessas considerações, compreendemos que a visão androcêntrica está incutida em nosso cotidiano e acreditamos que a maneira como o Governo Federal elabora os documentos norteadores da educação básica influencia, inclusive, nas formas como as escolas acatam essas diretrizes desenvolvem seus próprios Projetos Políticos Pedagógicos e currículos. Bem como, constatamos que as políticas públicas seguem sendo amplamente impactadas pela pressão popular, a qual se pauta em ideias conservadoras e preconceituosas e, que por diversas vezes está embasada em moralismo e religião, deixando de lado a laicidade com a qual deveria atuar.

Mesmo que atualmente o conservadorismo tenha obtido êxito barrando avanços e propondo censura as discussões de gênero, torna-se imprescindível que fale a respeito, que se pesquise sobre e que se problematize o cotidiano envolto ao tema, para que a importância seja notada pela massa. E gozando da liberdade de expressão, possível por vivenciarmos um período democrático, denunciemos as desigualdades e seguimos reivindicando direitos. A comunidade escolar cabe se inteirar a respeito desses debates, levando em conta que, também, é um assunto vivenciado na escola e que deve constar em seus Projetos Políticos Pedagógicos e Currículos. Ao se comprometerem com a promoção da igualdade de gênero por meio de seus documentos norteadores, a escola, estará formalizando este compromisso.

Salientamos que devem se dar atenção às terminologias utilizadas durante a elaboração de políticas públicas e/ou documentos mandatórios para que não se deixem brechas para interpretações errôneas, como é o caso da palavra “tolerância”.

Acreditamos, ainda, que as novas ideias, desenvolvidas após o contato com os textos, devem ser transcritas como forma de exteriorizar as interpretações obtidas. Por fim, sugerimos que ocorra uma apresentação a toda a comunidade escolar a respeito das concepções aprendidas e, visando manter o caráter democrático da elaboração dos documentos escolares, se acordado entre seus membros, as alterações devem ser inseridas no Projeto Político Pedagógico e, consecutivamente, no Currículo, passando, assim, a privilegiar a busca pela igualdade de gênero e o respeito pela diversidade sexual.



Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- DE TILIO, Rafael. Teorias de Gênero: Principais Contribuições Teóricas Oferecidas pelas Perspectivas Contemporâneas. *Gênero*. Niterói, v. 14, n. 2, p. 125-148, 2014. DOI: <https://doi.org/10.22409/rg.v14i2.626>
- FARAH, Marta F. S.; Gênero e Políticas Públicas. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação. Ensaios*. v. 23, 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S. A, 2002.
- GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai-jun, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>
- HEATHER, Alexander. *Mitologia Grega: uma introdução para crianças*. Histórias de deuses, deusas, heróis, monstros e outras criaturas míticas. Panda books, 2013.
- LEAL, Nathalia C.; et. al. A questão de gênero no contexto escolar. *Leopoldianum*. v. 43, n. 121, 2017. Disponível em <https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/758> Acesso em maio 2021.
- LIBÂNIO, José C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.
- LIEBEL, Silvia. Demonização da mulher: a construção do discurso misógino no Malleus Maleficarum. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES, 9, 2004, Ponta Grossa. *Anais Eletrônicos*, Paraná, UEPG, 2004.
- NASCIMENTO, Ducilene R. S. Androcentrismo, a construção da dominação cultural masculina. *Revista Científica Cognitionis*. 1. Sem. Abr. 2020. DOI: : 10.38087/2595.8801.09
- PARAISO, Marlucy A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Revista Currículo sem Fronteiras*. v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf> Acesso em jun. 2021.
- PEREIRA, Gustavo O. L. Da tolerância à hospitalidade na democracia por vir. Um ensaio a partir do pensamento de Jacques Derrida. SEMANA ACADÊMICA DO PPG EM FILOSOFIA DA PUCRS, 8, 2011, Porto Alegre. *Anais Eletrônicos*, Rio Grande do Sul, EDIPUCRS, 2012. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/semanadefilosofia/VIII/1.16.pdf>
- PRAUN, Andrea G. Sexualidade, Gênero e Suas Relações de Poder. *Revista Húmus*, São Luís, v.1, n.1, 2011. Disponível em <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1641> Acesso em maio 2021.
- REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de Gênero: Uma Falácia Construída Sobre os Planos de Educação Brasileiros. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan-mar; 2017.

Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttv Fjg4sb8rYT8CzPD/abstract/?lang=pt>
Acesso em jun. 2021

RODRIGUES, Ana C. S.; SILVA, Laise M. A.; HORTIS, Jonantas S.; SANTOS, Tiago J. O currículo e a construção da identidade de gênero de alunos (as) de um internato agrícola. *Polêmica - Revista Eletrônica da Uerj*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, 2016. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/rt/printerFriendly/26451/0> Acesso em jun. 2021.

SILVA, Aniely; CRUZ, Bianca; GOMES, Jheniffer; et. al. *Por que discutir gênero na escola?* Ação Educativa, São Paulo, 2016.

SCHMIDT, Gleisson R. Uma questão de gênero? A diferença sexual como valor no discurso histórico acerca da histeria. *Caderno de pesquisa interdisciplinar em Ciências Humanas*. Florianópolis, v.14, n.104, p.67-84, jan/jun, 2013. Doi: <https://doi.org/10.5007/1984-8951.2013v14n104p67>

SOARES, Maria da C. S. A Produção da diferença no cotidiano das escolas: currículo, representação, significação e devir. In: RODRIGUES, Alexandre; BARRETO, Maria A. S. C. (orgs.). *Currículos, Gêneros e Sexualidades Experiências Misturadas e Compartilhadas*. Espírito Santo, p. 83-102, 2013.

SOARES, Vera. Políticas públicas para igualdade: papel do Estado e diretrizes. In: GODINHO, Tatau. SILVEIRA, Maria L. da (orgs.). *Políticas públicas e igualdade de gênero*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

TORRÃO FILHO, Amilcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. *Cadernos Pagu* (UNICAMP), Campinas, v. 24, n. jul./dez., p. 127-152, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cpa/a/9qWCTLfW8Qvr9bTspS9dSsd/abstract/?lang=pt> Acesso em maio 2021.

VEIGA, Ilma A. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma A. P. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14 ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIANNA, Cláudia P.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas Políticas Públicas da educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n. 121, jan/abr, 2004. Disponível em <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Oojkq-S5zQYJ:https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN/abstract/%3Flan%3Dpt&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em maio 2021.