



---

## A QUESTÃO DE GÊNERO NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

*Lucas Gabriel Franco Gomez<sup>1</sup>*

### Resumo

A temática de gênero diz respeito ao estudo das condições e relações sexuais do ponto de vista das construções históricas e culturais nas sociedades. Neste campo de investigação, atualmente emergem novas discussões e desafios que dialogam com outras ciências. As interlocuções na área das políticas públicas concentram-se basicamente em analisar a elaboração, os impactos e o acompanhamento de dispositivos legais capazes de efetivarem garantias e direitos essenciais das populações de gênero. Entende-se que, além do papel social da escola e da sua atuação no desenvolvimento integral dos educandos, as políticas de educação têm grandes repercussões não só no atendimento oferecido aos educandos, mas também influenciam o modo como aqueles que não se encaixam em um perfil de gênero socialmente aceito são vistos e tratados. Neste sentido, buscou-se verificar como a questão de gênero foi abordada nos planos nacionais de educação aprovados desde a Constituição Federal de 1988. Para isso foi utilizado um instrumento de pesquisa documental no desafio de identificar os aspectos da dominação e da violência simbólica nestes planos através da presença, ausência ou determinada forma de presença do conceito de gênero. Devido à escassez de referências a esta temática foram elencadas categorias que se relacionam a ela para a sua melhor identificação. Conclui-se que, por serem documentos norteadores da ação educacional e por considerarem as outras populações excluídas mais do que as de gênero, estes dispositivos ainda apresentam respostas muito limitadas e generalizantes para as demandas destas populações.

**Palavras-chave:** Dominação. Gênero. Planos Nacionais de Educação. Violência Simbólica.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. E-mail: [lucas-gabriel-franco@ufrj.br](mailto:lucas-gabriel-franco@ufrj.br).

## THE GENDER ISSUE IN NATIONAL EDUCATION PLANS

### **Abstract**

The theme of gender concerns the study of conditions and sexual relations from the point of view of historical and cultural constructions in societies. In this field of research, new discussions and challenges that dialogue with other sciences are emerging. The dialogues in the area of public policies are basically focused on analyzing the elaboration, impacts and follow-up of legal devices capable of effecting guarantees and essential rights of the populations of gender. It is understood that, in addition to the social role of the school and its role in the integral development of learners, education policies have great repercussions not only on the service offered to learners but also influence the way those who do not fit into a profile of socially accepted gender are seen and treated. In this sense, it was sought to verify how the gender issue was approached in the national education plans approved since the Federal Constitution of 1988. For this a documental research instrument was used in the challenge of identifying the aspects of domination and symbolic violence in these plans through of the presence, absence or certain form of presence of the concept of gender. Due to the scarcity of references to this theme, categories related to it were identified for their better identification. It is concluded that, because they are documents that guide the educational action and because they consider the other populations excluded more than those of gender, these devices still present very limited and generalizing responses to the demands of these populations.

**Key-words:** Domination. Genre. National Education Plans. Symbolic Violence.

### **1. Introdução**

A discussão que envolve gênero e sexualidade é bastante complexa, densa, polêmica e já vem sendo feita há bastante tempo, entretanto ainda apresenta possibilidades de estudo e agregação de novos elementos para o debate.

No campo das políticas públicas a temática de gênero se refere basicamente às discussões, elaborações e ao acompanhamento de dispositivos legais que buscam efetivar e garantir os direitos das pessoas de viverem em diferentes condições e orientações sexuais, sem que pela sua originalidade e singularidade sofram qualquer tipo de não aceitação social. Estas políticas não seguem uma lógica de neutralidade, pelo contrário, são pensadas e construídas a partir das disputas de interesses entre os grupos políticos pelo poder. As políticas educacionais também são caracterizadas por disputas semelhantes, mas em um campo específico. Elas servem para orientar e regulamentar toda a ação educativa e como tais não podem se eximir das questões de gênero já

que é na idade escolar obrigatória que as crianças, adolescentes e jovens se desenvolvem, inclusive sexualmente.

A política educacional compreende a forma como a formação do cidadão é pensada, organizada, interpretada, financiada e avaliada nas três esferas (municipal, estadual e federal). Relacionar política e educação significa admitir que a ação educativa esteja para muito além dos muros da escola e na própria escola é resultado do embate entre concepções diferentes.

A educação é vista como detentora de uma dimensão de intervenção social abrangente e esta ação não se faz de forma neutra, muito menos imparcial. Assim também acontece no próprio processo de ensino cotidiano. A política educacional é “tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação” (OLIVEIRA, 2010, p.98).

No sentido burocrático as políticas de educação são os documentos oficiais reconhecidos e aprovados que dizem como a ação educativa deve acontecer, incluindo leis, decretos, programas, resoluções, portarias, deliberações, pareceres e projetos dos órgãos oficiais responsáveis pela educação. No sentido social dizem respeito aos ordenamentos, construções e visões de mundo resultantes de uma luta simbólica pelo domínio no campo educacional (BOURDIEU, 2003, p.11).

Pensar a política educacional significa elaborar tessituras que caracterizam as lacunas e aproximações da relação entre política e educação, considerando previamente que o caráter político da educação em oposição à sua compreensão como um fenômeno puramente teórico-pedagógico não carece de nenhuma contra-argumentação, pois política e educação mesmo sendo distintas, são inseparáveis e interdependentes (SAVIANI, 1999, p.92).

Diferente da prática educativa que se realiza a partir de uma correspondência entre educador e educando, que ultrapassa pequenas peculiaridades por se tratar de uma condição da ação educativa, a prática política se assenta na tensão de interesses e objetivos opostos ou no mínimo divergentes. Na verdade, o próprio processo político caracteriza-se por disputas e “[...] consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder [...]” (RUA, 1998, p. 1).

É possível perceber esta relação considerando três aspectos fundamentais: a relação interna e dialética entre educação e política (toda prática educativa tem uma dimensão política e toda prática política tem uma dimensão educativa), a relação externa onde se configura uma dependência recíproca (por exemplo, a educação depende da política para a definição de prioridades orçamentárias e expansão dos serviços educacionais e a política depende da educação

na difusão das propostas dos partidos e formação dos eleitores) e o aspecto histórico da relação política-educação, pois mesmo sendo práticas distintas são manifestações sociais determinadas e integram uma mesma totalidade.

Considerando que na sociedade brasileira desde o século passado já se pensava em uma política oficial capaz de orientar e articular as ações em todos os níveis de governo, no planejamento de ações para tratar das questões educacionais do país entende-se que sendo os planos nacionais de educação dispositivos de referência e considerável peso jurídico-legal devem servir de base também para a orientação da ação educativa sobre sexualidade e gênero.

Neste sentido, buscou-se inicialmente identificar nos Planos Nacionais de Educação elaborados desde a Constituição Federal de 1988 metas e estratégias relacionadas com as questões de gênero. Em segundo lugar, baseado no modo como o gênero aparece nestes documentos e na discussão atual sobre o tema buscaram-se quantificar descritores (conceitos, palavras e/ou expressões) sobre esta temática como: sexo/sexual/sexualidade, educação/orientação, identidade/diversidade, igualdade/desigualdade, direitos, discriminação/preconceito/violência, tolerância/intolerância, respeito/desrespeito; que revelam qual grau de relevância e centralidade ele assumiu, propondo analogias entre os planos. Sem considerar estes descritores na construção das tabelas de mapeamento apresentadas no decorrer do artigo a quantidade das referências à questão de gênero seriam ainda menores.

Para isto, este artigo estruturou-se em uma pesquisa documental e quantitativa. Este caminho metodológico foi percorrido para permitir a identificação dos aspectos da violência e da dominação simbólica expressos nos Planos Nacionais de Educação.

Defende-se que gênero não se resume a parâmetros pontuais, nem em uma concepção cristalizada e dicotomizada entre a identidade masculina e a feminina. O conceito de gênero está inscrito em uma relação de poder e dominação que alcança na política uma forma de legitimação e perpetuação de estruturas sociais desiguais.

## **2. Gênero nos planos nacionais de educação**

### **2.1 Gênero e dominação**

Introduzir a discussão sobre gênero e dominação é uma tarefa um tanto complicada considerando pelo menos dois fatores. Em primeiro lugar deve-se considerar que a conceituação e identificação do gênero baseada na oposição e complementação mútua entre masculino e feminino é ensinada desde sempre pelo senso comum na família, na escola, na religião, na política e em outros núcleos e instituições sociais já consolidados. Em segundo lugar a presença de ambos identificadores em diferentes medidas em uma só pessoa ainda é um fator não consensual principalmente no sentido da aceitação individual, social e na consolidação da igualdade em direitos naturais e legais.

Isto não significa nem que não exista um discurso contra-hegemônico nas instituições supracitadas, nem que o debate e os avanços em todos os campos científicos para além do masculino e feminino não existam. Contudo, esta temática exige um cuidado semântico e sintático ainda maior, pois

A sexualidade, tal como a entendemos, é efetivamente uma invenção histórica, mas que se efetivou progressivamente à medida que se realizava o processo de diferenciação dos diferentes campos e suas lógicas específicas. [...] E a emergência da sexualidade como tal é indissociável também do surgimento de todo um conjunto de campos e de agentes correndo pelo monopólio da definição legítima das práticas e dos discursos sexuais – campo religioso, campo jurídico, campo burocrático – e capazes de impor esta definição nas práticas, sobretudo através das famílias e da visão familiarista (BOURDIEU, 2002, p.122).

#### A relação entre gênero e sexo apresenta diferenciação e similitude

O conceito de gênero refere-se à construção social do sexo e foi produzido com a idéia de discriminar o nível anátomo-fisiológico da esfera social/cultural. Em outras palavras, essa categoria analítica visa, sobretudo, distinguir a dimensão biológica da social. [...] O raciocínio que apóia essa distinção baseia-se na idéia de que há machos e fêmeas na espécie humana, mas a qualidade de ser homem e ser mulher é realizada pela cultura (HEILBORN, 2002, p.76).

Enquanto o sexo estaria mais ligado à dimensão biológica da natureza humana, naturalizando pelo senso comum a diferença óbvia entre as condutas e corpos masculino e feminino o conceito de gênero

[...] é definido como a construção social, histórica e cultural das diferenças baseadas no sexo. Trata-se de um conceito relacional porque masculinidade e feminilidade se definem por mútua oposição, inscrevendo-se numa relação de poder (CARVALHO, 2004, p.1).

No entanto, a própria sexualidade parece estar inscrita em um processo de construção social e cultural, o que serviria por ora para desconstruir a associação do sexo com a dimensão estritamente biológica, visto que

A sexualidade não tem o mesmo grau de importância para todos os sujeitos. Mais do que um recurso explicativo baseado em diferenças psicológicas, essa variação é efeito de processos sociais que se originam no valor que a sexualidade ocupa em determinados nichos sociais e nos roteiros específicos de socialização com que as pessoas se deparam. A cultura (em sentido lato) é a responsável pela transformação dos corpos em entidades sexuadas e socializadas, por intermédio de redes de significados que abarcam categorizações de gênero, de orientação sexual, de escolha de parceiros. Valores e práticas sociais modelam, orientam e esculpem desejos e modos de viver a sexualidade [...] (HEILBORN, 1999, p.40).

Sendo assim é de extrema importância sublinhar dois aspectos da discussão sobre gênero que correspondem a problematização proposta por Bourdieu na obra *Dominação Masculina* e que revelam o quanto a presença, a ausência ou determinada forma de presença da temática de gênero nas políticas públicas tem grandes impactos e significados. O primeiro é que na ideia de gênero está engendrada uma relação de poder e dominação e o segundo é que como “[...] feminilidade e masculinidade não têm significado fixo: são representações sujeitas a disputas políticas pela atribuição de significados” (CARVALHO, 2004, p.1).

Os conceitos *habitus*, poder simbólico e violência simbólica são fundamentais para a compreensão da anatomia da dominação proposta por Pierre Bourdieu na obra *Dominação Masculina*.

A sociedade se constitui a partir de relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais, onde cotidianamente os sujeitos colaboraram sem perceber para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado.

As relações estabelecidas entre os agentes nas sociedades complexas como as da contemporaneidade são analisadas por Heilborn (2002, p.77) a partir de critérios de diferenciação de gênero que englobam diferentes experiências para homens e mulheres. A diferenciação é perceptível nas desigualdades e nas distinções sociais onde as referências e as acepções de gênero se tornam fatores capazes de converter as condições objetivas de existência, estruturadas em uma lógica de dominação, em experiências simbólicas.

A distinção de gênero assenta-se na existência de um sistema de classificação e desclassificação que considera outros identificadores (etnia, renda, religião, idade, escolaridade, cultura, entre outros) e que é arbitrariamente constituído a partir das lutas simbólicas pelas

definições e determinações das visões, percepções e relações sociais e a partir dos *habitus* dos grupos de agentes (BOURDIEU, 2002, p.15).

As relações sociais serão compreendidas a partir da análise das estruturas sociais objetivas externas aos indivíduos que se tornam disposições estruturadas e interiorizadas. Estas estruturas fundamentam as práticas dos indivíduos em um movimento dinâmico e contínuo, ou seja, os indivíduos incorporam da estrutura social e da posição social de origem um conjunto de disposições que orientam suas práticas, percepções e posturas. Este sistema foi denominado *habitus*, um

[...] sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 2007, p.191).

O conceito de *habitus* vem sendo estudado desde a Escolástica, momento do pensamento cristão influenciado pelos filósofos da Antiguidade e pelos primeiros cristãos. *Habitus* é uma “palavra latina utilizada pela tradição escolástica [que] traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem” (BOURDIEU apud SETTON, 2002, p.61). Hábitos são mecanismos inconscientes de origem social que servem de referência para as ações dos agentes e que

[...] conformam a subjetividade do indivíduo, de modo que o intrapsíquico não tem origem somente em uma psicologia individual, mas em regras coletivas que estão totalmente interiorizadas [...] todas essas dimensões interiorizadas dos sujeitos desempenham um papel relevante na maneira que cada um vive sua biografia sexual, orientada pelos roteiros sexuais (HEILBORN, 2006, p.48).

Considerando que o *habitus* é também um modo de vida que caracteriza os agentes de forma múltipla e que pode ser adquirido através da experiência, o que define uma pessoa ser de determinado gênero ou não, de ambos os gêneros ou não se enquadrar em nenhuma definição socialmente identificável e cientificamente aceita não são as características observáveis.

O próprio conceito de gênero já apresenta um caráter arbitrário e é herdeiro das transformações sociais e históricas anteriores que constituem as sociedades modernas. Os gêneros são *habitus* sexuados, são

[...] uma construção social naturalizada [...] como o fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade e que se impõe por vezes à própria pesquisa (BOURDIEU, 2002, p.8-9).

A divisão entre os sexos está na ordem das coisas, na ordem estabelecida e o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada.

Deste ponto de vista o sexo figura como um capital simbólico (BOURDIEU, 2003, p.145) e possibilita a distinção entre os agentes não no aspecto quantificável dos que possuem mais ou menos, mas no sentido de que ele traduz uma relação de força ou poder em uma relação de sentido e desconhecimento/reconhecimento. Ele passa a fazer parte de um universo formado pelos efeitos simbólicos das posições e dos recursos através de estratégias de acumulação, reprodução e reconversão destes mecanismos de força e poder possuídos pelos agentes. Além disso, como capital simbólico o sexo oportuniza a distinção entre aquilo que é arbitrário e socialmente aceito e aquilo que não se enquadra em um padrão natural e precisa se afirmar diante das instituições para existir com legitimidade.

No estado incorporado o sexo como capital simbólico caracteriza e identifica os agentes em sua singularidade como se estivesse inscrito em sua singularidade biológica, sendo transmitido nas diversas formas de interação e relação sexual. No estado objetivado este capital está projetado em suportes materiais que pertencem a um gênero ou a outro.

A divisão das coisas e atividades sexuais segundo a oposição entre masculino e feminino está baseada

[...] em um sistema de oposições homólogas, alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora (público) / dentro (privado) etc., que, para alguns correspondem a movimentos do corpo [...]. Semelhantes na diferença, tais oposições são suficientemente concordes para se sustentarem mutuamente, no jogo e pelo jogo inesgotável de transferência práticas e metáfora; e também suficientemente divergentes para conferir, a cada uma, uma espécie de espessura semântica, nascida da sobredeterminação das harmonias, conotações e correspondências (BOURDIEU, 2002, p.15).

A oposição é simbolicamente estruturada, é um sistema logicamente perfeito. Os esquemas universais de pensamento fazem as diferenças existirem de forma igualmente natural como se fizessem parte da natureza principalmente da biológica. Assim, na consciência e na relação de dominação elas se manifestam como se fossem totalmente independentes das relações de força que estão em sua base (BOURDIEU, 2002, p.16).

Já o poder simbólico é aquele que investe grupos e pessoas tornando-os capazes de estabelecerem ordenamentos das coisas e das visões de mundo. A aceitação deste capital simbólico por todos como natural dá origem a um poder existente simplesmente porque alguém crê que ele existe e lhe dá crédito.

No caso do artigo em questão tenciona-se que este poder está materializado na definição e determinação da atividade educacional por meio da elaboração de políticas públicas como os



Planos Nacionais de Educação. Eles orientam as ações neste âmbito nas três esferas por um período decenal e têm impactos consideráveis na educação sexual e de gênero protagonizada pelas escolas.

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 2003, p.9).

Entende-se que através de uma violência não física as políticas de educação podem induzir o público a que elas se destinam a pensarem e agirem de acordo com uma concepção de gênero que não necessariamente esteja comprometida com uma visão integradora e inclusiva da humanidade. Ou a forma como o gênero aparece nestas legislações, ou a expressão da sua ausência pode servir para ratificar a invisibilidade e secundarização na qual esta questão é tratada na política educacional brasileira.

É uma expressão de violência justamente pelo seu poder de através de uma ação fazer com que uma pessoa se desloque física, conceitual ou intelectualmente sem seu consentimento. A violência é uma ação que tende a causar algum dano imediato, a curto, a médio ou em longo prazo. E quando esta violência está enraizada socialmente os danos que elas causam afetam não só o universo particular de cada um, mas a maneira como a coletividade age e reage diante dos acontecimentos.

Assim, os atores que contribuem para a perpetuação destas concepções não inclusivas exercem o poder de determinação e ordenação social na medida em que impõe seu modo de significação a uma questão constituída sócio, cultural e historicamente como o gênero. A violência simbólica fundamenta sua ação no exercício deste poder de elaboração da realidade.

Diante disto é comum que a adoção de uma perspectiva unívoca naturalmente invisibilize outras possibilidades de interpretação e compreensão do fenômeno de gênero em toda a sua multiplicidade.

A violência simbólica mostra como sua ação é fundamental para a perpetuação de relações sociais desiguais, pois na sua forma de agir, ela reforça as desigualdades existentes entre os sujeitos. O conceito de violência simbólica explica como se dá a adesão dos dominados em um campo, uma dominação consentida que se dá através de regras e crenças entendidas como se fossem naturais.

Esta ação violenta e dissimulada exerce uma dupla pressão, inicialmente no sentido da

indução e coação para que uma determinada compreensão de gênero que não pode ser deduzida de nenhum princípio universal físico ou biológico seja perpetuada no âmbito político-educacional. Em seguida como consequência da adoção de uma perspectiva que afeta toda a ação educativa. “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p.26-27).

Portanto, a violência simbólica é uma violência não física, não percebida, irreconhecível, transfigurada, dissimulada, uma violência imaterial sobre a consciência, uma ruptura com as ações espontâneas, uma unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica, o arbitrário da imposição e o do conteúdo imposto. A violência se manifesta também através dos aspectos culturais

Com um olhar distanciado, pode-se ver que na nossa cultura determinadas regras são arbitrárias, porque não há nada no nosso corpo, da ordem de um estímulo, que determine a conduta sexual de mulheres ou homens. Isso pode ser percebido quando se comparam várias culturas e se observa que determinadas práticas sociais são mais freqüentes ou mais apreciadas num determinado grupo social, e em outras sociedades chegam até a ser ignoradas, consideradas nefastas, indesejadas etc (HEILBORN, 2002, p.76).

Da mesma maneira como as regras são expressão da violência simbólica também é a dominação de gênero. Ela é uma forma de violência simbólica baseada em uma relação de imposição e inculcação de determinada visão de mundo, significação e ordenação social arbitrária. Ela traduz uma concepção exclusiva de gênero e cristalizada. Suas raízes profundas permitem a perpetuação de uma relação dicotômica entre a identidade masculina e a feminina de forma que é natural a dominação de um gênero sobre o outro.

## 2.2 Aspectos da dominação nos planos nacionais de educação

O campo das políticas de gênero é naturalmente complexo por estar atravessado pela busca de igualdade em vários setores da sociedade que ainda não apresentam um entendimento comum em relação às demandas e estratégias de ação para garantir os direitos de seu público-alvo. Também não existem compreensões consensuais sobre muitos elementos conceituais que aparentemente permanecem no espaço intelectual e teórico, mas que afetam diretamente a organização jurídica e legal da sociedade. A estas incompreensões somam-se resistências e posturas que por vezes não são superadas e separadas da impessoalidade exigida para garantias de direitos coletivos e universais.

Como já evidenciado a violência simbólica ou dominação de gênero pode estar presente no campo das políticas educacionais na forma de dispositivos legais como os Planos Nacionais de Educação, pois eles são uma forma de orientar e regulamentar as ações de educação sexual e podem contribuir para a ampliação e efetivação de direitos. Os Planos Nacionais de Educação tem impacto na questão sexual, pois macroscopicamente falando há um consenso em relação à atuação da escola no processo de desenvolvimento das crianças, jovens e adolescentes.

Uma das bandeiras levantadas pelos grupos sociais ativistas que apoiam a criação de políticas de gênero é a da defesa e o respeito à diversidade sexual como sinônimo de uma livre expressão e atividade sexual do mesmo modo como há aceitação nas relações estabelecidas dentro de um padrão heteronormativo. Esta bandeira manifesta-se na busca por direitos e garantias na vida matrimonial, na religiosa, na escolar, na profissional e perante as instituições jurídicas. Como a diversidade sexual possui um aspecto sociocultural de relatividade e supõe uma natureza de diferenciação, entende-se que

Os indivíduos são socializados para a entrada na vida sexual por meio da cultura, que orienta roteiros e comportamentos, considerados aceitáveis para cada grupo social. Conseqüentemente, as práticas sexuais se diferenciam no interior de cada sociedade, variando de acordo com os referenciais dos diversos segmentos sociais que a compõem. Às expressões e manifestações relativas à sexualidade correspondem distintos significados, segundo os valores vigentes em um dado estrato sócio-cultural. Portanto, os atos sexuais não são necessariamente unívocos (HEILBORN, 2006, p.45).

Uma política de gênero igualitária, democrática e inclusiva deve dar conta do enfrentamento das relações de poder desiguais entre os gêneros de forma a provocar uma mudança nos processos de tomada de decisão para oportunizar o empoderamento dos atores que mais são afetados pelas políticas, incluindo todos que sofrem qualquer discriminação, exclusão e cerceamento de direitos relacionados à sexualidade e ao gênero (heterossexuais, homossexuais, transgêneros ou qualquer outra denominação), mas que podem permanecer silenciados e excluídos dos debates que envolvem as leis dependendo da forma como os processos são conduzidos. A ideia dos atores mais afetados foi empregada para mostrar como são necessárias políticas comprometidas com os direitos destas pessoas e que a inclusão deve ser feita considerando a diversidade, a singularidade e a pluralidade da humanidade.

Trabalhar com políticas públicas de gênero requer por parte dos agentes públicos o entendimento dos pressupostos analíticos que embasam esta questão, tendo em vista que a garantia da governabilidade com a perspectiva da igualdade de gênero, se assegura em três dimensões articuladas: a) na vontade e na decisão política que garanta, junto aos planejadores em todas as instâncias federativas, a incorporação da transversalidade de gênero; b) na sua incorporação junto à prática dos gestores, que executam, monitoram e

avaliam as políticas públicas nos níveis federal, estadual e municipal; c) na disseminação de novos valores culturais e políticos junto à população, com vistas a uma cidadania inclusiva (LISBOA, 2010, p.5).

Em uma síntese histórica dos PNEs antes da Constituição de 1988 considera-se que a primeira ideia de plano de educação foi cunhada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, o que se concretizou com a referência na Constituição de 1934 (SAVIANI, 2010, p.389).

Conforme a referida Constituição a União deveria fixar, coordenar e fiscalizar o plano nacional de educação. Para isso previu a criação do Conselho Nacional de Educação que teria como função principal elaborar o plano. Para os educadores contrários ao movimento renovador, que certamente influenciou o entendimento sobre o plano presente na Constituição de 1934, ele era um instrumento para racionalizar o controle político-ideológico exercido pela política educacional. As tensões permaneceram entre 1946 e 1964. Em relação à compreensão do plano o grupo anterior manifestou seu apoio à iniciativa privada e o direito da família de escolher a educação dos filhos, repudiando o monopólio estatal na educação. Já os renovadores ratificaram sua intenção na defesa do nacionalismo desenvolvimentista, onde o Estado é quem deveria planejar o desenvolvimento do país e, portanto, o planejamento educacional (SAVIANI, 2010, p.389).

Estas discussões serviram como foram pano de fundo para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, onde prevaleceram os interesses privatistas. Ela determinou a elaboração do plano de educação pelo Conselho Federal para execução em prazo determinado referente a cada fundo nacional criado também por esta lei (SAVIANI, 2010, p.390).

A partir de 1964 o planejamento educacional brasileiro revestiu-se de um caráter tecnocrático e foi permeado por uma lógica econômica. Com a redemocratização do país a ideia de plano educacional esteve ligada a introdução de uma racionalidade democrática, mas que no final se revestiu de ambiguidade (SAVIANI, 2010, p.390)

A Constituição Federal de 1988 fundamentada na soberania, na cidadania, na dignidade da pessoa humana, nos valores sociais do trabalho, na livre iniciativa e no pluralismo política, faz referência ao PNE no artigo 214

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, 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 em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de

ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: 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. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988)

De acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, como está explicitado no artigo 9º, uma das incumbências da União é elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Na época da sua promulgação no parágrafo primeiro do artigo 87 previu ainda que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional no prazo da publicação da lei o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para o próximo decênio.

A partir deste dispositivo legal o que se seguiu foi que em 1998 foram protocoladas duas propostas de PNE. A primeira foi elaborada no I e II Congressos Nacionais de Educação que aconteceram em 1966 e 1997 respectivamente. Esta proposta foi o resultado de intensos debates nacionais e locais, dando origem a um documento referência que buscou a defesa de uma sociedade pautada nos princípios da justiça, da igualdade, a partir de uma educação pública e democrática. A segunda foi elaborada com participação restrita justificada pela proximidade do vencimento do prazo estabelecido pela LDB, cabendo ao Congresso Nacional ampliar o debate (BORDIGNON et al., 2011, p.21-23).

Embora o PNE que tramitou na Câmara dos Deputados tenha incluído as duas propostas com suas virtudes e limitações através da elaboração de um substitutivo, o texto final resultou do veto recomendado pela área econômica do governo de nove metas sobre financiamento. Das nove metas 5 partiram da proposta da sociedade, 3 da proposta governamental e uma de ambos (BORDIGNON et al., 2011, p.24-28). A aprovação das nove metas geraria um impacto exorbitante nas receitas públicas, isto mostrou novamente como a educação permaneceu subordinada aos interesses econômicos.

A vitória da proposta do Governo menos comprometido com a questão social revelou como demandas da sociedade civil, dentre elas a defesa de políticas igualitárias de gênero, foram desconsideradas. No Plano da Sociedade Brasileira foram feitas 7 referências a questão de gênero, mais do que no PNE 2001-2010 (6 referências) e no PNE 2014-2024 (4 referências). Isto mostrou também como a questão de gênero seria abordada mais a frente no Plano Nacional de Educação aprovado em 2014.

Em consonância com os objetivos propostos desde 1988 oficialmente foram aprovados dois Planos Nacionais de Educação: um pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e um pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Ambos tiveram seus textos finais aprovados depois de um atraso considerável, o que já revela certo descaso do governo em relação à educação.

As Tabelas 1, 2, 3 e 4 mostram a relação entre as metas, estratégias e objetivos existentes em cada PNE e aquelas que foram identificadas por se relacionarem com os descritores especificados anteriormente relacionados ao gênero.

**Tabela 1** – A questão de gênero no PNE 2001-2011 (Níveis de ensino).

Nível de ensino		Objetivos e Metas	
		<i>Existentes</i>	<i>Identificadas</i>
<b>Educação Básica</b>	Educação Infantil	26	0
	Ensino Fundamental	30	1
	Ensino Médio	20	0
<b>Educação Superior</b>		32	3

Fonte: Elaborada pelo autor

**Tabela 2** – A questão de gênero no PNE 2001-2011 (Modalidades de ensino).

Modalidades de ensino	Objetivos e Metas	
	<i>Existentes</i>	<i>Identificadas</i>
Educação de Jovens e Adultos	26	0
Educação a Distância e Tecnologias Educacionais	22	1
Educação Tecnológica e Formação Profissional	15	0
Educação Especial	28	0
Educação Indígena	21	0

Fonte: Elaborada pelo autor

**Tabela 3** – A questão de gênero no PNE 2001-2011 (Outros segmentos).

Outros segmentos	Objetivos e Metas	
	<i>Existentes</i>	<i>Identificadas</i>
<b>Magistério da Educação Básica</b>	27	0
<b>Financiamento</b>	15	0
<b>Gestão</b>	25	1

Fonte: Elaborada pelo autor

**Tabela 4 – A questão de gênero no PNE 2014-2024.**

Metas	Estratégias existentes	Estratégias identificadas
1	17	0
2	13	1
3	14	1
4	19	1
5	7	1
6	9	0
7	36	0
8	6	0
9	12	0
10	11	0
11	14	0
12	21	0
13	9	0
14	15	0
15	13	0
16	6	0
17	4	0
18	8	0
19	8	0
20	12	0
	<b>TOTAL</b>	
20	254	4

Fonte: Elaborada pelo autor

De 2001 a 2014 várias mudanças na legislação educacional, somadas às lutas de movimentos que buscam a garantia e a efetivação de direitos das populações mais invisibilizadas (aquelas que normalmente se esforçam para conseguirem espaço em todos os setores da sociedade e precisam pleitear direitos básicos e essenciais) fizeram com que elas pudessem ser mais bem reconhecidas e atendidas nos segmentos educacionais.

Sob impacto da democratização e da luta de movimentos feministas e de movimentos de mulheres, desde os anos 80, tem ocorrido, no Brasil, um processo gradual de incorporação da problemática das desigualdades de gênero pela agenda governamental. Com a crescente importância dos governos municipais, a partir da Constituição de 88, a redução das desigualdades de gênero passou também a fazer parte da agenda dos governos locais (FARAH, 2004, p.127).

É preciso reconhecer o espaço conquistado pelo público-alvo das questões de gênero como as lutas do movimento feminista e dos grupos que se pensam mulheres e homens, mas não são naturalmente do sexo feminino e masculino, todavia não se pode desprezar o fato de que a partir

dos dados levantados na análise dos planos nacionais de educação sobre gênero esta categoria figura entre as que têm menos referências e quando ocorrem são de maneira bastante sintética e geral.

Além disto, na redação dos Planos Nacionais de Educação não existe um comprometimento efetivo nem uma referência expressa a qualquer outro gênero que não se encaixe na noção biológica de masculino ou feminino. Para exemplificar o PNE 2001 estabelece que seja feita a adequada abordagem da questão de gênero nos livros didáticos e que temas de gênero e educação estejam presentes nas diretrizes curriculares de formação docente. Entretanto, a ideia de uma abordagem adequada e de temas não especificados remete a uma concepção universal reconhecida como legítima e reproduzida na sociedade, mas que não representa necessariamente a visão de todos os grupos que dela participam. O fato de não se fazer referência específica a transexualidade, a homossexualidade e a dominação masculina mostra também a perpetuação da violência simbólica. O PNE 2014 falha igualmente pelo excesso de generalidade e não comprometimento com grupos invisibilizados já mencionados.

Somando as citações sobre gênero e sexualidade dos planos de educação de 2001 e 2014 obtêm-se um número bastante inferior quando comparado às alusões feitas às outras populações específicas como mostra a Tabela 5. Em outras palavras, em relação a outros grupos invisibilizados, estigmatizados e excluídos, as populações de gênero competem em desigualdade e na pouca centralidade que têm na política educacional.

**Tabela 5** – Populações específicas citadas no PNEs.

Populações específicas	PNE (2001-2011)	PNE (2014-2024)
Pobres	4	9
Público-alvo da Educação Especial	36	34
Comunidades Indígenas	31	14
Quilombolas	0	15
Escolas do Campo	0	17
Itinerantes	0	5
De rua	0	1
Afrodescendentes	2	8
Tradicionais	0	1

Fonte: Elaborada pelo autor

Como as referências a questão de gênero nos PNEs são generalizantes e escassas, sua identificação foi feita a partir dos descritores já citados. Na maioria dos casos gênero esteve



associado à outra categoria que simbolicamente invisibiliza o reconhecimento das pessoas que ainda sofrem com a aversão e a não aceitação social sexual. Grupos estes que deveriam receber maior destaque em documentos norteadores do atendimento e das políticas educacionais nas esferas estadual e municipal.

O aspecto da dominação está presente, pois ou a temática de gênero é reduzida a um elemento constituinte, ou a atenção sobre ela é deslocada através da enunciação de um conceito impactante. Por exemplo, a referência feita sobre a necessidade de monitorar os sinais da violência doméstica sofrida pelas mulheres que afetam o desenvolvimento dos educandos cumpre o dever de expor um ponto importante e limitá-lo automaticamente. A referência feita é válida, mas não se pode resumir a questão sem tocar no seu cerne, como as desigualdades de gênero presentes em todas as relações estabelecidas no âmbito escolar.

Outro dado alarmante são as pouquíssimas vezes que o gênero aparece nestas legislações. O PNE 2014 têm 20 metas e 254 estratégias com apenas quatro referências ao conceito de gênero, sendo que não feitas perfeitamente. Quanto menos as questões de gênero são discutidas mais naturalizada permanece a sua ausência e falta de espaço na agenda governamental. Outro fator a se considerar é que as conquistas do movimento feminista ao longo do século XIX e as recentes criações de secretarias e coordenadorias especializadas em políticas feministas pelos estados e municípios representam, sem dúvida, um ponto forte na desconstrução da dominação masculina. Defender a igualdade entre masculino e feminino é essencial, mas não se pode deixar levar por um discurso paliativo que finge abordar uma questão central apenas pelos seus sintomas e consequências sem descortinar suas causas. A questão de gênero inclui o feminismo, mas não se limita a ele, também remete as reivindicações de homossexuais, transgêneros, entre outros grupos.

Uma das estratégias da meta 1 do PNE de 2014 propõe a definição em regime de colaboração de metas de expansão das redes públicas de educação infantil segundo as peculiaridades locais. Ou seja, ela define um critério, mas automaticamente o desloca para um campo de generalização onde peculiaridade pode ter muitos significados e que não necessariamente, dependendo do discurso e da construção política, faz alusão a condição específica das populações de gênero, principalmente as que não se enquadram em condições conceituáveis.

Uma das estratégias da meta 2 do PNE de 2014 objetiva fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando o estabelecimento de condições

adequadas para o sucesso escolar do(a)s aluno(a)s em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude. Esta definição já se mostra mais específica e abrangente, contudo não toca no cerne da questão por não reconhecer o público-alvo de gênero como o faz em outras metas e estratégias com as pessoas com deficiência, as comunidades quilombolas, do campo, indígenas e pobres.

Outro aspecto da violência e da referência simbólica está enunciado nos objetivos e metas para o Ensino Fundamental no PNE de 2001. O objetivo 11 evidencia a ideia de no programa de avaliação do livro didático criado pelo MEC ter entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos. A definição do que é adequado constitui um arbitrário, pois não apresenta bases sólidas e universalmente aceitas, pelo contrário materializa o posicionamento do Governo sobre o que é adequado ou não na abordagem destas questões. Ao mesmo tempo reforça a postura legítima e a autoridade do ente governamental em distinguir algo que pode ser relativizado. O elemento mais básico de constituição antropológica de uma cultura mostra como o conceito de gênero deve ser concebido em uma perspectiva relacional e como construção social.

Uma das ocorrências do gênero no PNE 2001 está relacionada com a Educação Superior visando incluir temas como gênero e educação sexual nas diretrizes curriculares de formação docente. Esta proposição tem muito sentido já que é mais do que necessário preparar os professores para oferecerem respostas e caminhos para as dúvidas, anseios e demandas de seus futuros alunos quando os questionarem sobre algum assunto de gênero. Isto permitiria também solidificar uma compreensão mais imparcial, neutra e fundamentada de gênero apreendida nos cursos de formação. Pra falar verdade é mais lógico do que parece, é impossível que os professores contribuam para a formação integral dos educandos sem a devida preparação. O problema só reside então que concepção de gênero será ensinada a eles.

Pouquíssimas referências nos planos ainda representa pouco esforço para dar conta de algo tão complexo como as relações de gênero e suas interlocuções com o campo educacional. Curiosamente o PNE 2001 dá mais destaque ao gênero do que o de 2014, o que precisa ser aprofundado visto que os mecanismos democráticos funcionam em tese normalmente na sociedade brasileira.

A redação da lei e a forma como as questões são apresentadas não representam apenas escolhas textuais, são sempre ações dos agentes em um campo notadamente disputado pela definição de sentido, dos fenômenos e, sobretudo, dos interesses de quem almeja conquistar mais

influência e poder. O meio simbólico é o mais adequado por abrigar questões profundas de forma sutilmente natural sem que hajam questionamentos diante do ordenamento jurídico-legal e diante da fabricação de esquemas de percepções, de visão e de pensamento em uma sociedade onde teoricamente as decisões são resultantes de um processo democrático e inclusivo assegurada na legislação.

### **3. Algumas considerações**

Em geral as referências ao tema de gênero nas políticas educacionais são consideravelmente ausentes e tímidas e quando são feitas é de forma geral e generalizante, sem aprofundamento e enfrentamento das questões mais polêmicas e significativas.

Os Planos Nacionais de Educação são políticas que normalmente são convertidas em adequações pelos entes subnacionais e apesar de existirem orientações do Ministério da Educação, muitos municípios não se dão ao trabalho de constituírem um plano específico para sua realidade local, simplesmente repetem as orientações gerais com pequenas modificações. Ainda assim

[...] as políticas públicas, podem também contribuir para a redução da desigualdade de gênero. 1. Em primeiro lugar, reconhecendo que esta desigualdade existe e que ela deve e pode ser reduzida. 2. Em segundo lugar, integrando o combate à desigualdade de gênero à agenda de governo, junto com o combate a “outras desigualdades”. 3. Em terceiro lugar, identificando como e onde estas desigualdades se manifestam e quais seus impactos – para se poder planejar estratégias de ação (FARAH, 2004, p.128-129).

Nos últimos anos cresceu o poder das instâncias participativas e fiscalizadoras destas legislações, o problema é que estão sujeitas às determinações do Governo que por vezes consegue enfraquecer a ação de grupos organizados por meio de estratégias burocráticas e formais, admitas na legislação e reguladas juridicamente. Há situações onde o Governo que deveria ser o tenaz defensor do interesse público, advoga em nome de uma estabilidade social e principalmente econômica cada vez mais manchada pelo espectro da corrupção e pelo domínio político-ideológico de grupos declaradamente privatistas.

As recentes propostas para a educação como as medidas de limitação, regulação dos gastos públicos, privatizações e a reforma educacional protagonizada pelas mudanças no ensino médio estão conseguindo aplacar as pequenas conquistas alcançadas nos últimos anos pelos grupos organizados em defesa da educação pública, socialmente referendada e que defende a inclusão. Nestas propostas inclui-se o Programa Escola Sem Partido, que tem conquistado espaço nas casas legislativas e como os PNEs analisados, tende a suprimir propostas de educação igualitária e

democrática comprometidas com a emancipação e a diversidade humana, pois se manifesta radicalmente contra qualquer “ideologia de gênero”.

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente (FRIGOTTO, 2016, p.12).

Diante de inúmeros desafios e tabus inerentes às questões de gênero, das discussões interpostas no campo da biologia e da psicologia, das peculiaridades da formação humana em toda a sua abrangência, na busca por coesão e equilíbrio social no exercício da singularidade sexual sem ferir e cercear direitos, Bourdieu (2002, p.140) entende que só a consideração pela ação política de todos os efeitos da dominação levados a cabo pela interseção entre as estruturas incorporadas e as estruturadas das instituições que produzem a ordem sexual como o Estado e a escola é possível que haja o desaparecimento progressivo da dominação de gênero.

Os aspectos da dominação e da violência simbólica apontam para uma estrutura de poder muito maior, mais organizada, enraizada e engendrada na sociedade que sobrevive da naturalização e do desconhecimento de suas estratégias de imposição das relações de força através de esquemas simbólicos.

## Referências bibliográficas

BORDIGNON, Genuíno (colab. Esp.); QUEIROZ, Arlindo; GOMES, Lêda (colabs). O planejamento Educacional no Brasil. In: Fórum Nacional de Educação/Plano Nacional de Educação. Brasília, 2011. *Anais...* Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento\\_educacional\\_brasil.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf)> . Acesso em: 7 ago. 2017.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria de sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> . Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> . Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 21 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 12 out. 2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Pierre Bourdieu sobre gênero e educação. *Ártemis*, João Pessoa, v.1, n.1, pp.s/n, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/2364>> . Acesso em 02 jan. 2017.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Políticas públicas e gênero. In: GODINHO, Tatau;

SILVEIRA, Maria Lúcia (orgs.). *Políticas públicas e igualdade de gênero*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004, pp.127-142. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05630.pdf>> . Acesso em: 07 jan. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola sem partido: imposição da lei da mordaza aos professores. *e-Mosaicos*, v. 05, pp. 11-13, 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/06/escola-sem-partido.pdf>> Acesso em: 22 abril 2017.

HEILBORN, Maria Luiza. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. *Cadernos Cepia*, Rio de Janeiro, v.1, n.5, pp. 73-92, 2002. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/341846/mod\\_resource/content/2/Heilborn%20-%20genero,%20corpo%20e%20sexualidade%20pdf.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/341846/mod_resource/content/2/Heilborn%20-%20genero,%20corpo%20e%20sexualidade%20pdf.pdf)> . Acesso em: 07 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Construção de si, gênero e sexualidade. In: HEILBORN, Maria Luiza. (org.) *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. Disponível em: <[http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/97\\_1512\\_contrucaodesi.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/97_1512_contrucaodesi.pdf)> . Acesso em: 07 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Entre as tramas da sexualidade brasileira. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v.14, n.1, pp. 43-59, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n1/a04v14n1.pdf>> . Acesso em: 07 jan. 2017.

LISBOA, Teresa Kleba. Políticas públicas com perspectiva de gênero – afirmando a igualdade e reconhecendo as diferenças. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 9, 2009, Florianópolis. *Anais...* Disponível em: V.6, n. 1. p. 31-52, jan./abr. 2017.

em:<[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278289946\\_ARQUIVO\\_Texto.ST\\_Completo\\_FG9.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278289946_ARQUIVO_Texto.ST_Completo_FG9.pdf)> . Acesso em: 09 jan. 2017.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: Oliveira, Adão Francisco et al. (orgs.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, ontologia e políticas educacionais*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. Disponível em:<[http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F169363%2Fmod\\_resource%2Fcontent%2F2%2FOLIVEIRA-Pol%C3%83-ticas%20p%C3%83%C2%BAblicas%20educacionais....pdf](http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F169363%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2FOLIVEIRA-Pol%C3%83-ticas%20p%C3%83%C2%BAblicas%20educacionais....pdf)> . Acesso em: 03 dez. 2016.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, Maria Izabel Valldão. (orgs.). *O estudo da política: tópicos selecionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 15, n. s/n, pp. 380-393, 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>> . Acesso em: 03 mar. 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação* [online], Rio de Janeiro, v.s/n, n.20, pp. 60-70, 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>> . Acesso em: 07 jan. 2017.

*Recebido em: 21 de fevereiro de 2017*

*Aprovado em: 29 de abril de 2017*

*Avaliação cega por pares: mar./abr. de 2017*