



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS DO SERTÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

AMANDA MONTEIRO MELO

ANÁLISE DA INCLUSÃO DAS CATEGORIAS GÊNERO E RAÇA NO PLANO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PILAR-AL (2014-2024)

Maceió-AL
2025

AMANDA MONTEIRO MELO

ANÁLISE DA INCLUSÃO DAS CATEGORIAS GÊNERO E RAÇA NO PLANO MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PILAR-AL (2014-2024)

Artigo apresentado ao Programa de Pós-graduação em
Gestão Educacional da Universidade Federal de Alagoas,
como requisito para obtenção do título de especialista.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^a Lana Lisiêr de Lima Palmeira

Maceió – AL
2025

FOLHA DE APROVAÇÃO

AMANDA MONTEIRO MELO

ANÁLISE DA INCLUSÃO DAS CATEGORIAS: GÊNERO E RAÇA NO PLANO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PILAR-AL (2014-2024).

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
banca examinadora do curso de Pós-graduação
em **Gestão Educacional** da Universidade Federal
de Alagoas e aprovada em 19 de março de 2025.



Documento assinado digitalmente
LANA LISIER DE LIMA PALMEIRA
Data: 23/04/2025 12:07:21-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Orientadora – Profa. Dra. Lana Lisiér de Lima Palmeira

Banca examinadora: 1



Documento assinado digitalmente
RODRIGO PEREIRA
Data: 25/04/2025 23:40:54-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Examinador/a- Prof. Dr. Rodrigo Pereira

ANÁLISE DA INCLUSÃO DAS CATEGORIAS GÊNERO E RAÇA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PILAR-AL (2014-2024)

Amanda Monteiro Melo¹
Lana Lisiêr de Lima Palmeira²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender a abordagem das categorias de gênero e raça no Plano Municipal de Educação (PME) do município de Pilar, Alagoas, no período de 2015 a 2024. A pesquisa busca analisar as estratégias e políticas educacionais relacionadas a essas categorias apresentadas no PME e verificar de que maneira as três escolas de Ensino Fundamental II do município incorporam as questões de gênero e raça em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). Os objetivos específicos incluem: identificar a presença ou ausência das categorias de gênero e raça no PME; examinar as ações propostas relacionadas a essas temáticas; e comparar a adequação do PME às legislações vigentes, especialmente às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A metodologia empregada consiste em uma análise documental do PME, levantamento bibliográfico e estudo dos PPPs das escolas. Este estudo visa contribuir para a compreensão da efetividade das políticas de equidade educacional no município de Pilar, bem como avaliar como as questões de gênero e raça são contempladas e aplicadas no contexto educacional local. Como inferências conclusivas, tem-se que a análise dos Planos Municipais de Educação (PMEs) dos 102 municípios de Alagoas e do Relatório da Igualdade (2024) evidencia que as questões de diversidade, especialmente relacionadas a gênero e raça, permanecem amplamente negligenciadas no contexto educacional.

Palavras-chave: Gênero; raça; plano municipal de educação; projeto político pedagógico.

¹ Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Sergipe (2020). Especialista em Educação no Semiárido pela Universidade Federal de Alagoas (2018). Graduada em História pela Universidade Estadual de Alagoas (2016). Desenvolve atividades de pesquisa com os seguintes temas: Ensino de História e gênero; construções imagéticas do semiárido e políticas de intervenção no semiárido.

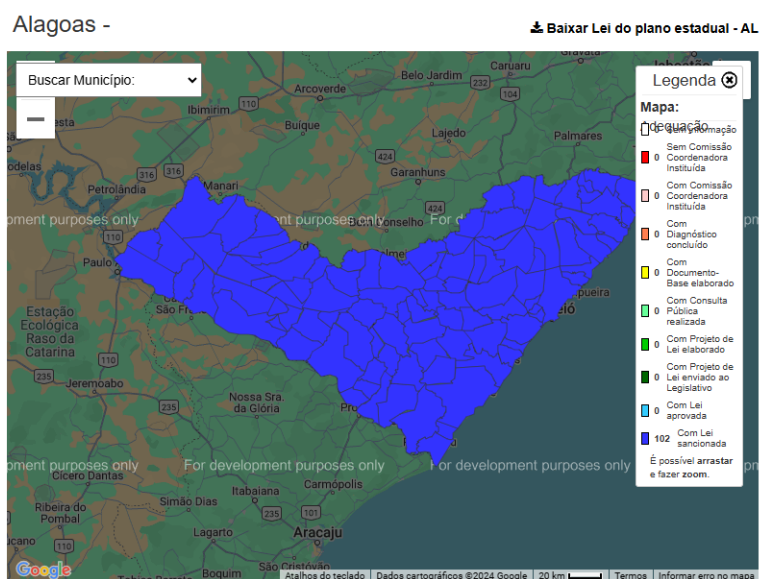
² Possui graduação em Direito pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (2001), licenciatura em Pedagogia e Filosofia, doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2018) e mestrado em Educação Brasileira pela mesma Universidade (2006), tendo realizado Estágio Pós Doutoral em Educação na Universidade Federal de Sergipe (2020-2021). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas, lotada na Faculdade de Direito de Alagoas-FDA, onde exerce a função de Coordenadora de Extensão, como também no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE/CEDU, sendo integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional - GAE do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/CNPq).

1. INTRODUÇÃO

A construção de políticas educacionais no Brasil é atravessada por disputas políticas e projetos de sociedade que refletem as dinâmicas de poder presentes na sociedade. No contexto do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a exclusão de categorias como gênero e sexualidade evidencia o impacto dessas disputas. Essa decisão influenciou diretamente os Planos Municipais de Educação (PMEs), como é o caso do município de Pilar-AL, onde a abordagem de gênero foi vetada.

O PNE que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em dez anos (2014-2024) vetou temas como gênero e sexualidade nas escolas. Assim, a “Ideologia de gênero” passou a ser uma expressão recorrente na disputa da arena educacional. O debate envolvendo-a tem como linhas de atuação a atribuição e ocultação de seus significados e intencionalidades, por outro lado, materializam-se na exclusão e na imposição. Essa supressão conduziu os municípios a também excluírem a palavra gênero dos planos municipais de educação. No estado de Alagoas, dos 102 municípios, 38 excluem, 17 proíbem e 47 abordam a temática gênero, ou seja, 54% dos municípios alagoanos excluem ou proíbem o conceito de gênero no âmbito escolar. Para obtenção dos dados, acessamos os 102 planos do estado de Alagoas, disponíveis no site PNE em movimento. Realizamos uma análise dos dados e tabulamos em uma planilha.

IMAGEM 1: Página do acesso aos 102 PME de Alagoas



Fonte: PNE em movimento, acesso em 08 de setembro de 2024

Este artigo analisa como as categorias de gênero e raça são incorporadas, ou omitidas, no Plano Municipal de Educação (PME) de Pilar-AL, considerando as diretrizes das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A investigação foca também na análise dos Projetos

Político-Pedagógicos (PPPs) das três escolas de Ensino Fundamental II do município, buscando compreender de que forma essas categorias são tratadas na prática pedagógica. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com análise documental e bibliográfica, buscando contribuir para o debate sobre inclusão educacional e diversidade no contexto escolar.

Um dos municípios que proíbe o uso da categoria gênero é o de Pilar-AL, situado na região metropolitana de AL, a 37 km da capital, Maceió. Analisamos como as temáticas gênero e raça estão presentes no Projeto Político Pedagógico das três escolas do fundamental II.

Por questões didáticas, o artigo foi dividido em quatro seções, a saber: na seção inicial fizemos uma breve análise dos conceitos de gênero e raça; na segunda explicitamos os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa; na terceira seção analisamos como os conceitos de gênero e raça estão presentes nos planos de ensino dos municípios alagoanos; por fim, identificamos como o município de Pilar e as três escolas de fundamental II abordam as categorias gênero e raça através do PME e do PPP.

Como apontamentos conclusivos, temos que há uma negligência considerável em relação às questões de gênero e raça no município de Pilar.

2. UMA BREVE ANÁLISE DOS CONCEITOS DE GÊNERO E RAÇA

Dois conceitos indicam caminhos e nos acompanham nesta pesquisa: Raça e Gênero são campos vivos, pulsantes que estão envoltos em lutas, tensões e projetos de sociedade. O pedido de escrever um verbete sobre gênero em diversas línguas feito por um coletivo feminista a Haraway (2004), com o argumento que as mulheres não aparecem onde deveriam, contexto revelador sobre o campo de luta feminista- a canonização da linguagem, das políticas, da historiografia. Sobre essa canonização da linguagem Manoel de Barros (2008, p.15) nos diz que:

No descomeço era o verbo./ Só depois é que veio o delírio do verbo./ O delírio do verbo estava no começo, lá/ onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos./ A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som./ Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira [...].

O poeta nos deixa algumas pistas: a linguagem é construída e constrói historicamente, em outro sentido, divergir da normalização da palavra pode ser considerado um delírio. Há 30 anos, Louro (1995) aludia que as palavras (todas elas) não nos revelam imediata e diretamente o que significam. Isso fica especialmente evidente quando nos referimos a gênero. Usualmente as pessoas interessadas nessa perspectiva necessitam explicá-la e se explicar, não apenas conceituando e localizando seu objeto de estudo, como também justificando a escolha desse objeto, sendo necessária a conceituação, tarefa difícil, especialmente quando a palavra gênero adquire um sentido

pejorativo e de complexa negação do seu uso, principalmente na educação, a partir da famigerada “ideologia de gênero”.

A própria palavra ‘gênero’ vem sendo contestada e mesmo eliminada em certos casos. Embora a discussão remonte à apresentação inicial do Plano Nacional de Educação em 2014, uma peça fundamental no processo político foi o Requerimento de Informação apresentado na câmara dos Deputados em maio de 2015, em que um parlamentar solicitou esclarecimento sobre o que chamou de ‘manutenção da ideologia de gênero’ como diretriz obrigatória para o PNE’. Em sua justificativa, alegava serem inaceitáveis- e característicos do que rotulava como ‘ideologia de gênero’- trechos do que o PNE que determinavam a inclusão nos conteúdos escolares da ‘promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’ e a implementação de ‘políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas de exclusão’ (Biroli, 2018, p.129).

Podemos observar um projeto conservador que pretende silenciar qualquer debate sobre desigualdade de gênero e leituras posicionadas da realidade social. Haraway (2004) e Hufton (1998) apontam o ponto de emergência da categoria gênero relacionado ao movimento das mulheres, no contexto de luta pelos direitos civis, em 1960-70. Haraway (2004, p.211) alude que “gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta”. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo.

Scott (1995) aponta que a aparição inicial do termo gênero se deu entre as feministas americanas, com o intuito de demonstrar o caráter social das distinções por sexo. Rejeitavam o determinismo biológico que essa palavra trazia implícito. De igual maneira, sua formulação estava relacionada ao caráter mais abrangente em detrimento do desenvolvimento da História da mulher que ocorria de forma mais estreita. Pois, partia-se da compreensão que homens e mulheres eram definidos de modo recíproco, não sendo possível compreender a história de qualquer que um dos sexos de forma separada. Além disso, inserir as mulheres na história modifica as maneiras tradicionais da historiografia, trariam para a disciplina novos temas, problemas e uma nova história. Entretanto, essa noção de gênero foi ancorada nas distinções entre sexo e gênero. Embora essa discussão tenha sido importante por permitir que as feministas questionarem o determinismo biológico, por outro lado, implicou na preservação de um tipo de pensamento dualista que não permitia captar os desvios de gênero, como esclarece Nicholson (2000).

Nessa perspectiva dual, qualquer construção social que tenha a ver com a distinção entre masculino e feminino, tinha como parâmetro a diferença entre os corpos, o gênero precisava da base do sexo, o que denomina de “fundacionalismo biológico”. Essa compreensão do feminismo da diferença tendia a ser o feminismo da uniformidade. Dizer que as mulheres são diferentes que

homens desse ou daquele jeito é dizer que as mulheres são desse ou daquele jeito e que homens são deste ou daquele jeito (Nicholson, 2000).

Para explicar o que seria esse fundacionalismo, Nicholson (2000) utiliza a metáfora do porta-casacos, ou seja, o gênero era construído socialmente, porém através de uma base biológica. A autora argumenta que o corpo também é uma construção social, por conseguinte sexo não pode ser independente de gênero. Dessa maneira, o gênero é um elemento estruturante do mundo, da cultura e do social.

Apesar da década de 70, do século XX, ser considerado o ponto de emergência quando se fala de uma teorização feminista ou mesmo a maior expressão no Brasil e outras partes do mundo do feminismo, a luta e o movimento de mulheres rememoram tempos longínquos. Ângela Davis (2016, p.145) demonstra que já havia organizações de mulheres norte-americanas pelo voto, em meados do século XIX, embora “as trabalhadoras não se uniram em massa para levantar a bandeira do sufrágio até o início do século XX, quando suas próprias lutas criaram motivos especiais para que reivindicam o direito ao voto”. Entendemos aqui como um fenômeno social ou político de certa transcendência, podendo derivar tanto da força da contingência de pessoas, como da capacidade para provocar algum tipo de troca, seja em forma de lei, cultural, social e político. “Um movimento de mulheres não precisa ter uma única expressão organizativa e pode caracterizar-se por uma diversidade de interesses, formas de expressão e imbricações espaciais” (Maxine Molyneux, 2003, p.225).

Sardenberg e Costa (2012) aludem que os feminismos contemporâneos no Brasil emergiram no contexto das lutas pela redemocratização e contra a opressão do regime militar que chegou ao poder em 1964, através de um golpe, cenário que não difere de alguns países da América Latina. Durante os anos setenta e oitenta, a segunda onda do feminismo emergiu a partir da resistência e luta das contra a violência, autoritarismo e falta de cidadania dentro dos regimes militares (Mattos; Paradis, 2013, p.95). O movimento feminista, nesse período, era vasto e heterogêneo comportando também a luta pela redemocratização do país.

Maxine Molyneux (2003) aponta que a produção bibliográfica tem mostrado interesses por três movimentos de mulheres: o primeiro coincide com o movimento feminista internacional de 1970, com foco na história, trabalho e organização feminista em vários lugares do mundo. A segunda tinha interesse na luta de mulheres com pautas como o consumismo e injustiças sociais. Em países da América Latina essas lutas foram combinadas a outras, como repressão política e recessão econômica. E por fim, o interesse de movimentos de mulheres dentro dos movimentos fundamentalistas. No entanto, a autora demonstra que esses trabalhos são eminentemente descritivos. Estando em marcha uma construção teórica do feminismo, dentre os quais se destaca a

relação entre o movimento de mulheres e a democracia. Outros movimentos sociais também emergiram como os dos sem terras, negros, grupos LGBT, indígenas, entre outros, com pautas que incluíam restabelecimento democrático e participação política.

Nesse contexto, o "Lobby do Batom" foi um movimento de articulação política conduzido por mulheres brasileiras durante o processo constituinte de 1987-1988. Organizado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), esse movimento envolveu intensas mobilizações para incluir demandas femininas na nova Constituição. Por meio de encontros, debates e a elaboração da "Carta da Mulher Brasileira aos Constituintes", o movimento propôs a igualdade de direitos entre homens e mulheres, como a licença-maternidade, planejamento familiar e proteção ao trabalho feminino. O nome "Lobby do Batom" reflete uma estratégia política que combinava ações junto à sociedade civil e pressão direta sobre os parlamentares constituintes para garantir que mais de 80% das reivindicações femininas fossem incorporadas à Constituição de 1988 (Amâncio, 2013).

Para Amâncio (2013), essa luta marcou uma mudança significativa na política brasileira, ao inserir questões de gênero como prioridade no debate público e na legislação. O "Lobby do Batom" consolidou a presença feminina na arena política e demonstrou a força da mobilização coletiva em superar barreiras estruturais e culturais, estabelecendo um marco na luta pela igualdade de gênero e pelos direitos das mulheres no país.

Importante demonstrar que as mulheres tiveram uma história ou estiveram presentes em revoltas e revoluções, houve o reconhecimento da sua participação, porém ficou renegada ou restrita, uma história separada dos homens, de maneira que, as feministas ficaram responsáveis pela escrita da história das mulheres, o que mantinha a história tradicional intocada. Dessa forma, há um desafio teórico no enfrentamento desses posicionamentos (Scott, 1995).

Já nos anos 80, a ênfase dos feminismos foi nas identidades afro, lésbico, popular, na organização de mulheres sindicalistas, de trabalhadoras rurais, entre outras (Dutra; Bandeira, 2015; Mattos; Paradis, 2013; Sardenberg; Costa, 2012). Mesmo com essa pluralidade de cosmovisões, Dutra e Bandeira (2015), partem do entendimento que os estudos de gênero, de forma geral, foram e continuam sendo pautados por uma agenda de ação política, que luta pelo direito das mulheres e outros grupos, motivados pela vontade de mudança social.

Nesse sentido, cada contexto histórico, assim como os diversos marcadores como classe, raça, etnia, regionalidade, geração, sexualidade, trazem especificidades as lutas feministas. Autoras como Kergoat (2010); Biroli; Miguel (2015) aludem que esses marcadores, por vezes, são compreendidos e enfrentados de forma isolada. Entrementes, há uma interdependência dessas categorias sociais, tanto no plano teórico como na prática de movimentos sociais de mulheres e

trabalhadoras, construir muros teóricos que isolam tais posicionamentos sociais limitam uma compreensão mais abrangente da realidade social.

Para Kergoat (2010), às relações sociais são consubstanciais, ou seja, elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas em análises científicas; e são ao mesmo tempo coextensivas por se reproduzem e se co-produzem mutuamente. A ideia de consubstancialidade não implica que tudo está vinculado a tudo; mas é uma forma de leitura social. “É o entrecruzamento dinâmico e complexo do conjunto de relações sociais, cada uma imprimindo sua marca nas outras, ajustando-se às outras e construindo-se de maneira recíproca” (Kergoat, 2010, p.100). Já a coextensividade indica o dinamismo das relações sociais.

Assim, em termos de consubstancialidade das relações sociais “[...] o gênero (ou a classe, a raça) será — ou não será — unificador. Mas ele não é em si fonte de antagonismo ou solidariedade” (Kergoat, 2010, p.99). Desse ângulo de compreensão, enfrentar apenas o sexismo é limitado, já que a produção das desigualdades está relacionada a outras posições sociais, como as de classe e raça.

O conceito de raça, conforme discutido por Munanga (2004) pode ser entendido como uma construção social que não se baseia em fundamentos biológicos, mas sim em significados e atribuições culturais que variam ao longo do tempo e entre diferentes sociedades. A definição de raça, portanto, deve ser considerada em um contexto mais amplo, que inclui as dinâmicas de poder, a história colonial e as práticas de racismo que moldam as experiências de indivíduos e grupos. A compreensão crítica da raça, como apontado pelo autor, permitirá uma análise mais profunda das relações sociais e das formas de resistência que emergem em contextos de discriminação. Ao considerar a raça como uma construção social e histórica, a pesquisa busca contribuir para um diálogo mais amplo sobre identidade e etnicidade, evidenciando a necessidade de desnaturalizar essas categorias e promover um entendimento mais inclusivo e equitativo da diversidade humana. Concordamos com Guimarães (2002) que a palavra “raça” pode e deve ser empregada como conceito analítico. “‘Raça’ é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’” (Guimarães, 2002, p. 50).

Assim, a constante recriação de raças, gêneros e etnias, como aponta Guimarães (2002) continua sendo meios eficientes de gerar exploração econômica.

3. METODOLOGIA

A metodologia deste estudo foi planejada para compreender a abordagem das categorias de gênero e raça no Plano Municipal de Educação (PME) de Pilar, Alagoas, e sua relação com práticas escolares. Essa abordagem combina métodos qualitativos e análise documental, enfatizando os significados e contextos sociais das políticas educacionais em questão.

Para avaliar a inclusão das categorias de gênero e raça nas PMEs dos municípios do estado de Alagoas, utilizou-se um sistema de busca por palavras-chave, analisando os seguintes critérios:

- Para gênero: Municípios foram classificados em três categorias: excluir, conter ou proibir o conceito.
- Para raça: Municípios foram categorizados em contém ou não contém.

Dos 102 municípios alagoanos, 38 excluem e 17 proíbem o termo gênero, enquanto 47 abordam a temática. Isso revela que 54% dos municípios optam por excluir ou proibir o conceito de gênero no ambiente escolar. A categoria de raça está presente nos planos de 100 municípios.

Com base nesses resultados, considerando que Pilar proíbe a menção ao termo gênero. Vamos analisar a menção do conceito de raça no PME, a partir dos seguintes eixos:

1. Ação: Identificação de projetos, programas e estratégias para abordar questões raciais no contexto escolar.
2. Público-alvo: Caracterização dos grupos sociais às quais as ações são direcionadas.
3. Objetivos: Compreensão das metas e interesse das iniciativas relacionadas à raça.

Analisaremos as três escolas de ensino fundamental II existentes no município. A coleta de dados nessas escolas envolve:

- Projeto Político-Pedagógico (PPP): Exame dos documentos que orientam as diretrizes educacionais das escolas para identificar menções a gênero e raça.
- Relatórios técnicos e pesquisas socioeconômicas: Dados produzidos pela Secretaria Municipal de Educação sobre o perfil da comunidade escolar e ações renovadas.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida em fontes especializadas, como artigos científicos, dissertações, teses e livros que tratam das questões de gênero, raça e políticas educacionais. Essa revisão teórica permitiu situar o estudo no contexto das legislações vigentes, como as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que orientam a inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

Adotou-se uma abordagem qualitativa, conforme definida por Chizzotti (2005, p. 78), que enfatiza a análise dos significados atribuídos pelos indivíduos às suas ações e decisões no contexto social. Essa abordagem permite compreender a interdependência entre o sujeito e o mundo real, além de explorar como as ações particulares se conectam aos contextos sociais em que ocorrem.

A pesquisa caracteriza-se como documental e bibliográfica, que para Gerhardt e Silveira (2009), é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos.

4. GÊNERO E RAÇA NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS

O PNE, que vetou a palavra gênero, foi sancionado em 2014, no governo de Dilma Rousseff, que sofreu um *impeachment* controverso. O ano de 2016 foi o prenúncio de um projeto em curso envolvendo “não apenas a redefinição dos rumos da economia, mas também a repactuação das fronteiras entre Estado, mercado e sociedade, impondo recuos no pacto social estabelecido na Constituição de 1988” (Biroli, 2018, p. 84). E os retrocessos ganharam força e celeridade com as alterações na legislação trabalhista e a reforma da previdência em curso. Todavia, para parte da população o que ameaçava à “família brasileira” eram as conquistas dos movimentos feministas e LGBTQIAPN+.

É nesse contexto que foi criado um pânico moral, a “subversão” que estava levando ao caos, sendo moralização a fórmula da equação que resolveria os problemas sociais. A ideologia de gênero, vilã a ser combatida pelos “super-homens” que tinham em punho a arma bíblica e as palavras da salvação, convocava a “família” como base dessa “reconstrução” social. Hooks (2013) diz que vivemos no caos, na incerteza e as figuras públicas que mais nos falam sobre a restauração de valores, são as pessoas mais comprometidas com a manutenção do sistema de dominação, tais como racismo, sexismo e a exploração de classes, defendendo a naturalidade desse sistema de dominação.

A Nova Direita e os neoconservadores costumam explicar essas mudanças como uma tentativa de impor ordem ao caos, de volta ao passado (idealizado). Na noção de família citadas nessas discussões, os papéis sexistas são proclamados como tradições estabilizadoras. Não surpreende que essa visão de vida familiar seja associada a uma noção de segurança que implica que estamos sempre seguros junto a gente do nosso grupo, raça, classe, religião e assim por diante. Por mais que as estatísticas de violência doméstica, homicídio, estupro e maus-tratos a crianças indiquem que a família patriarcal idealizada está longe de ser um lugar seguro[...] Está claro que uma das principais razões por que não sofremos uma revolução de valores é que a cultura de dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação (Hooks, 2013, p. 43-44).

No campo da educação, Moura (2016) identificou a existência de um projeto reacionário em curso. Seus principais defensores são parlamentares ligados aos segmentos mais conservadores das

religiões cristãs tais como católicos, principalmente da Renovação Carismática Católica, evangélicos de diferentes denominações e mesmo alguns representantes espíritas. Para a autora, esse projeto está pautado em dois vieses. O primeiro seria os movimentos sociais e parlamentares de contenção e o segundo seria os projetos parlamentares e governamentais de imposição. Nesse sentido, o projeto de lei Programa Escola Sem Partido-PESP, enquadra-se no movimento de contenção, e uma das frentes de atuação é o ataque do que chamam de “ideologia de gênero”. Essa expressão e sua definição são criações dos próprios grupos que a condenam, como demonstra Souza (2018). Já González; Moragas e Posa (2017, p.635) aludem que “el discurso de la ‘ideología de género’ fue instalado por grupos anti-derechos con el objetivo de crear pánico social con relación a la perspectiva de género³”

Moura (2016) evidencia a contradição inerente ao PESP, pois nega os fins da educação para uma convivência democrática, que respeite as diversas visões. O direito dos estudantes ao conhecimento do mundo e meios para interpretá-lo. A autora faz ainda mais três ponderações. Duas relacionadas aos direitos individuais de docentes e discentes e a terceira de interesse coletivo e social. Alude que os professores têm o direito de livre expressão, garantido no art. 5º, IX, da Constituição Federal de 1988, “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”. Diante do cenário que os professores enfrentam cotidianamente, com turmas que ultrapassam o número de 40 alunos que trazem consigo experiências de realidades tão diversas, podemos inferir que é impossível não haver divergências no posicionamento desses estudantes.

Quando se trata especificamente dos direitos dos discentes, Moura (2016) alude à necessidade do acesso ao conhecimento que possibilite refletir acerca da sua posição no mundo. A última ponderação diz respeito ao interesse social. Uma sociedade que não respeita o outro, as escolhas do outro, é intolerante, torna-se potencialmente discriminatória e violenta.

De igual maneira, a Lei nº 9.394/ 96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem como princípios norteadores o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”; “princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana”; “respeito à liberdade e apreço à tolerância” os quais estão sendo ameaçados em 17 municípios do estado de Alagoas. Nos PME desses municípios tem-se as seguintes determinações:

Na execução dos preceitos legais do presente diploma legal, e das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, fica proibida, no âmbito das unidades de rede oficial e da rede particular abrangida por esta lei: I-A avaliação, elaboração, produção, distribuição e utilização de materiais de referência didático-pedagógico e paradidáticos, com conteúdo

³ O discurso da ‘ideologia de gênero’ foi instalado por grupos anti-direitos com o objetivo de criar pânico social com relação a perspectiva de gênero (GONZÁLEZ; MORAGAS; POSA, 2017, p.635) (Tradução livre).

que promovam, incentivem, induzam ou determinem a orientação de comportamento e preferências de cunho sexual, afetivo e/ou de gênero.

II – A divulgação, realização e/ou promoção de qualquer material informativo sobre cursos, aulas, calendário, prêmios, exposições, seminários, debates e outros encontros com conteúdo político partidário, ideológico ou que promovam, incentivem, induzam ou determinem a orientação de comportamento e preferências de cunho sexual, afetivo e/ou de gênero.

III – A utilização de sanitários masculinos e femininos por pessoas do sexo oposto, sob qualquer hipótese.

IV – A utilização de codinomes/apelidos/nomes sociais no âmbito das instituições de ensino, decorrentes de ação ou orientação sexual sem a expressa autorização dos responsáveis legais, mediante assinatura de termo de responsabilidade.

V – A promoção, instigação, indução, orientação ou determinação de qualquer conduta ou comportamento de cunho sexual, afetivo e/ou de gênero, nas atividades didáticas e paradidáticas (Pilar. Lei Municipal Nº 594/2015, de 29 de setembro de 2015).

Excluir a palavra gênero, como foi feito no PNE, em 2014, e em planos municipais de Alagoas, em 2015, acarreta a mesma problemática: a da proibição. Souza (2018) conclui que a exclusão dessa categoria dos planos municipais não é uma oposição a uma concepção específica de gênero, mas à própria noção de que ele existe. Reconhecer sua existência é admitir que houve construções sociais na atribuição do ser homem e do ser mulher. Entretanto, “conservadores morais se opõem ao debate para que a sua ideia de gênero, disfarçada de natureza e não nomeada enquanto discurso, portanto, com a sua existência social negada, não possa ser alvo de críticas” (Souza, 2018, p.279).

O uso da chamada “ideologia de gênero” também é feito em alguns países da América Latina. O movimento *Con Mis Hijos No Te Metas* - CMHNTM (“Não se meta com meus filhos”, em tradução livre do espanhol) é prova disso. Além dessa frente, expressam também o combate ao comunismo e ao marxismo. Por trás desse discurso, fica claro a parcialidade e o que alguns setores buscam. Por um lado, que não devem entrar na sala de aula discussões voltadas para a crítica das desigualdades sociais e naturalização das mazelas que o sistema capitalista gera, por outro, a crítica ao machismo, sexismo, heteronormatividade e toda a violência que os acompanha.

Segundo Lecaros (2018), o movimento *Con Mis Hijos No Te Metas* - CMHNTM teve início no final de 2016, no Peru, sendo a raiz desse movimento uma orientação do ministério da educação de fomentar a igualdade de gênero. Entrementes, essa política já estava sendo desenvolvida há uma década, mas não apresentava protestos. A canalização do movimento é com a palavra gênero, pois implica em impor uma “ideologia de gênero”. Além disso, em um livro destinado aos docentes havia uma menção a pluralidade familiar. Para os líderes do movimento, principalmente os religiosos, tratar sobre essas temáticas na educação transformaria as crianças em homossexuais.

As pressões foram tão intensas, no Peru, que dois ministros da educação que apoiavam a pasta da igualdade de gênero tiveram que se demitir do cargo: Jaime Saavedra (dezembro de 2016) e Marilú Martens (setembro de 2017). A oposição a essa temática é uma intersecção entre alguns

setores da igreja católica e evangélicas, termo utilizado no Peru para designar o cristianismo não católico

Lecaros (2018) ressalta que os líderes religiosos instigadores do movimento, o Pr. Rosas e o Pr. Gonzales são vinculadas ao partido de Keiko Fujimori e a seus aliados políticos. Keiko Fujimori perdeu as eleições, mas manteve a maioria no parlamento e as manifestações do movimento CMHNTM prejudicaram fortemente o presidente eleito Pedro Pablo Kuczynski (PPK) que renunciou, em março de 2018.

Na Colômbia, no final 2016, na apuração da votação do plebiscito sobre o acordo de paz, o não venceu, ou seja, as pessoas recusaram o acordo sob a alegação de conter, entre outras coisas, porque “el acuerdo tenía contenidos de ideología de género” (González; Moragas; Posa, 2017, p. 635).

No Paraguai, podemos perceber a similaridade com a proibição imposta nos municípios de Alagoas,

El más preocupante retroceso es el que tiene que ver con la Resolución N° 29.664 del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), “por la cual se prohíbe la difusión y la utilización de materiales impresos como digitales, referentes a la teoría y/o ideología de género en instituciones educativas dependientes del Ministerio de Educación y Ciencias”, aprobado el 5 de octubre pasado por el ministro Enrique Riera. Esta resolución fue aprobada el mismo día de la audiencia pública convocada por la Diputada Olga Ferreira de López, donde el ministro afirmó que “quemaría libros en la plaza” si contienen “ideología de género” (González; Moragas; Posa, 2017, p. 633).⁴

A primeira constatação a se fazer, assim como demonstra González; Moragas e Posa (2017), é que a igualdade de gênero faz parte da agenda dos direitos humanos, assim é responsabilidade do estado fomentar. Dutra e Bandeira (2015) também compartilham dessa perspectiva de luta pelos direitos humanos das mulheres e outros grupos, que historicamente foram marginalizados dos processos de tomadas de decisões e dos espaços institucionalizados de produção científica. Mas como essa organização de políticas para a igualdade de gênero esteve ligada às políticas de governo, alguns países da América Latina assistem a ascensão de conservadores por vias democráticas, representando um retrocesso às políticas voltadas para a diversidade.

Assim, vários setores conservadores da sociedade com ação direta da igreja e do estado através de leis, utilizam a “ideologia de gênero” como forma de ferir a existência de diversos grupos.

⁴ O mais preocupante retrocesso é o que tem a ver com a Resolução nº 29.664 do Ministério da Educação e Ciência (MEC), “que proíbe a divulgação e o uso de materiais impressos como o digital, referentes à teoria e / ou Ideologia de gênero em instituições educacionais do Ministério da Educação e Ciência”, aprovada em 5 de outubro passado pelo ministro Enrique Riera. Esta resolução foi aprovada no mesmo dia da audiência pública convocada pela deputada Olga Ferreira de López, onde o ministro disse que “queimaria livros na praça” se contiverem “ideologia de gênero” (GONZÁLEZ; MORAGAS; POSA, 2017, p. 633). Tradução livre do espanhol.

Por mais que nesses discursos não tenham análises, reflexões, e se pautam em opiniões sem fundamentos, são capazes de gerar pânico social. Eles possuem pontos em comum, seus organizadores estão ligados aos grupos mais conservadores politicamente, religiosos da igreja católica e protestantes. Os argumentos é que as escolas, docentes e o órgão da administração federal responsável direto pela política nacional de educação estão “*enseñando a sus hijos a ‘ser gays’, a ‘tener relaciones sexuales en la niñez’*”⁵ (González; Moragas; Posa, 2017, p. 639), o que no Brasil foi chamado de “Kit gay”, que na realidade, é uma Cartilha do programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT- lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (sigla usada na cartilha) e promoção da cidadania homossexual, elaborado em estreita articulação com o movimento social LGBT e outras forças sociais e políticas, criado em 2004, pelo Programa Brasil sem Homofobia.

Inclusive, a ascensão do ex-presidente (2019-2022), teve como base uma *fake News* sobre esse “Kit gay”, com propagandas que geram pânico social. Além disso, como estratégias em comum, aludem estarem a favor da família, da moral e dos bons costumes. Como nos lembra Ginzburg (2007, p.156), é de fundamental importância para o trabalho do historiador desvelar o que se esconde atrás de um discurso. Neste caso, sobre a ideologia de gênero, “uma coisa é rechaçar respostas frágeis ou irrelevantes no nível intelectual; outra é rechaçar as perguntas que as geraram”.

Em julho de 2024, com a mudança de governo, foi lançada a portaria nº 635, de 10 de julho, que institui o Programa de Fortalecimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica - Programa Escola das Adolescências. Entre outras coisas, prevê em seu art. 2º “IV - a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero” (BRASIL, 2024). No mesmo mês, a Câmara aprovou a prorrogação do Plano Nacional de Educação até 31 de dezembro de 2025, quando só teria validade até junho do corrente ano.

Diferente de gênero, o conceito de diversidade étnico-racial aparece em 100 dos 102 planos municipais. Entendemos que a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que trata da obrigatoriedade ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, favoreceu essa inserção. Entretanto, a citação não garante a implementação da lei. Segundo o relatório da igualdade (2024), na pergunta se as Secretarias de Educação possuem alguma estratégia de incentivo às escolas para a implementação da Lei nº10.639/2003 e da Lei nº11.645/2008, 91,1% dos municípios alagoanos responderam que não.

⁵ “Ensinam a seus filhos a ‘ser gays’, a ‘ter relações sexuais na infância’. Tradução livre do espanhol.

Outra política importante é a Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024, do Ministério da Educação, institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), com o objetivo de implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola. A PNEERQ estabelece diretrizes como a colaboração entre os entes federativos, o fortalecimento das formas de cooperação, o respeito e a proteção da História e Cultura Afro-Brasileira, a superação do racismo e de toda forma de preconceito e discriminação, e a consolidação dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e da participação social das comunidades quilombolas. Além disso, a política prevê a inclusão do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares e a garantia do direito à educação conforme os princípios estabelecidos na Lei nº 9.394, de 1996.

Desse modo, entender como as categorias de gênero e raça são tratadas nos Planos Municipais de Educação de Alagoas é crucial para avaliar o impacto dessas políticas na promoção de uma educação equitativa. A análise desses planos pode revelar tendências e lacunas que necessitam de atenção para assegurar uma educação que respeite a diversidade e combata a discriminação. A exclusão ou a abordagem superficial dessas categorias contribui para a perpetuação de desigualdades e impede a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Assim, proibir essas discussões nas escolas é omitir que história é constituída por diversos sujeitos, é expurgar as diferenças que compõem as fileiras das salas de aula, é legitimar a violência que são sofridas cotidianamente por crianças, mulheres, gays, lésbicas, trans. E calar diante da naturalização das opressões. Logo, se queremos pensar em uma sociedade com algum grau de equidade, transformar condutas machistas, de opressão, entre tantas outras coisas que o desrespeito ao outro gera, é necessário falar sobre diversidade na escola.

5. GÊNERO E RAÇA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PILAR-AL

5.1 Perfil dos alunos do município de Pilar-AL: Fundamental II

Para traçar um perfil dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, foi elaborado e aplicado, por técnicos da Secretaria Municipal de Educação, um questionário impresso e os alunos responderam em sala. Ressalta-se, por oportuno, que utilizamos os resultados da coleta, como dados secundários já incorporados ao acervo documental da referida Secretaria de Educação. As três escolas do fundamental II participaram da pesquisa, vejamos os dados a seguir:

QUADRO 1: Alunos participantes do Ensino Fundamental II

ENSINO FUNDAMENTAL II		
ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS RESPONDENTES	PORCENTAGEM
2147	1838	85,6%

Quadro elaborado pelos técnicos da secretaria de educação

QUADRO 2: Como os estudantes se definem

COR / RAÇA	QUANTIDADE
BRANCA	342
PRETA	304
PARDA	1.123
AMARELA	59
INDÍGENA	16

Quadro elaborado pelos técnicos da secretaria de educação

Segundo dados do IBGE (2022) a população geral do município é de 35.770 pessoas, dessas, 21.455 se declaram pardas, 9.632 brancas, 4.167 pretas e 86 amarelas. Assim, 72,5% da população pilarense é formada por pretos e pardos.

QUADRO 3: Alunos por sexo ⁶

MASCULINO	FEMININO
1.051	857

Quadro elaborado pelos técnicos da secretaria de educação

5.2 ANÁLISE DO PME DO MUNICÍPIO DE PILAR

5.2.1 CATEGORIA GÊNERO

O PME de Pilar contém restrições explícitas que limitam a abordagem de questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Proíbe o uso de materiais pedagógicos e debates sobre questões de gênero e sexualidade, existindo ainda restrições do uso do nome social.

⁶ Entendemos a limitação dual dessa categoria, entretanto são os dados disponíveis. No questionário foi utilizado o conceito sexo.

Além da proibição do conceito de gênero, o PME menciona de forma superficial questões como gravidez na adolescência e a participação da mulher no mercado de trabalho, mas não apresenta políticas ou estratégias claras para enfrentar essas questões no ambiente escolar.

A ausência de uma abordagem pedagógica que promova a igualdade de gênero perpetua estereótipos e desigualdades. Assim, a falta de enfrentamento de problemas como violência de gênero e discriminação pode criar um ambiente escolar hostil, especialmente para meninas e jovens LGBTQIAPN+.

5.2.2 CATEGORIA RAÇA

O PME não identifica explicitamente programas ou projetos voltados para a promoção da igualdade racial ou o combate ao racismo no ambiente escolar. Apresenta a seguinte menção:

7.25 Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (Pilar. Lei Municipal Nº 594/2015, de 29 de setembro de 2015, p. 102).

Não há estratégias previstas para abordar discriminação racial ou para realizar a formação continuada dos profissionais de educação sobre a questão racial. A ausência de ações concretas para tratar de questões raciais demonstra uma lacuna na política educacional local, que deveria refletir as diretrizes nacionais e responder às demandas da comunidade, majoritariamente composta por pessoas negras e pardas.

O diagnóstico socioeconômico reconhece que a maioria da população de Pilar é composta por pessoas negras e pardas, muitas das quais trabalham em atividades precárias ou de baixa remuneração, como pesca e agricultura. No entanto, o PME não direciona ações específicas para esse grupo, tratando a população de forma genérica e desconsiderando particularidades étnico-raciais, sem propor soluções pedagógicas ou sociais que possam ajudar a superar desigualdades estruturais.

A invisibilização de questões raciais no plano nega a especificidade das desigualdades enfrentadas por negros e pardos no município, o que pode perpetuar exclusões e desigualdades no ambiente escolar.

A falta de políticas voltadas para estudantes negros e pardos, como monitoramento de desempenho, apoio pedagógico e projetos de valorização cultural, resulta na manutenção de um modelo educacional que não combate preconceitos.

A análise do texto aponta uma abordagem limitada às questões de gênero e raça, com restrições explícitas a práticas educacionais progressistas relacionadas a essas temáticas, perpetuando, assim, o preconceito e a desigualdade social.

5.3 ANÁLISE DO PPP

Foram analisados PPPs das três escolas da cidade, que chamaremos de escolas 1, 2 e 3, cujos resultados apresentamos a seguir:

Na escola 1, o PPP reafirma a importância da valorização da diversidade sociocultural brasileira e destaca a necessidade de promover o respeito às diferenças étnicas, culturais, religiosas, de classe social, gênero e outras características individuais e sociais. Essa abordagem reflete a tentativa de alinhar o PPP às demandas contemporâneas por uma educação inclusiva e plural. No entanto, o documento só cita valores gerais não integrando práticas pedagógicas concretas que abordem desigualdades raciais e de gênero.

A perspectiva emancipatória apresentada no PPP reforça o papel da escola como um espaço de transformação social. Essa visão tem o potencial de contribuir para a superação das desigualdades estruturais relacionadas a gênero e raça. O texto se alinha com as ideias de Paulo Freire, apontando que a educação deve ser uma prática intencional que reconheça os alunos como protagonistas da história, capazes de transformar sua realidade. Contudo, não inclui estratégias específicas para trabalhar essas temáticas, como a promoção de debates, projetos interdisciplinares e a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, em consonância com a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08.

O documento menciona a importância de construir atitudes de respeito e limites, repudiando preconceitos. No entanto, o PPP não detalha iniciativas para capacitar os professores no enfrentamento do racismo e do sexismo, bem como no uso de uma linguagem inclusiva e no desenvolvimento de atividades.

Embora o PPP mencione a interdisciplinaridade como um princípio pedagógico, o documento não explicita como as questões de gênero e raça serão integradas ao currículo.

Apesar de mencionar o respeito à diversidade, o PPP não explora em profundidade a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, que torna obrigatória a inclusão de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar.

Na escola 2, o PPP está alinhado às diretrizes importantes da legislação educacional brasileira, incluindo a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Entretanto, o

documento não explicita como essas normativas se traduzem em ações concretas no ambiente escolar, especialmente no enfrentamento das desigualdades históricas de raça e gênero.

O PPP confirma a importância de respeitar e valorizar a diversidade étnica, cultural e de gênero. No entanto, não apresenta estratégias estruturadas para abordar as múltiplas formas de discriminação que alunos e alunas podem enfrentar no ambiente escolar.

Embora o PPP enfatize a interdisciplinaridade e a contextualização do currículo, há uma ausência de diretrizes claras sobre como temas relacionados a gênero e raça podem ser integrados às áreas de conhecimento.

O PPP menciona a necessidade de formação continuada, mas não detalha como capacitar os professores para lidar com questões relacionadas a gênero e raça.

O documento apresenta o compromisso com a formação cidadã e ética, mas não inclui um plano estruturado para combater práticas discriminatórias e garantir um ambiente escolar seguro para todos.

A escola conta com uma política de inclusão para alunos com necessidades especiais, mas a inclusão de alunos pertencentes a grupos étnico-raciais e de gênero marginalizados poderia ser fortalecida.

Na escola 3, tem-se o caso mais grave, pois há uma total omissão, não há referências explícitas ou detalhadas a gênero e raça como categorias de análise ou como elementos estruturantes das práticas pedagógicas. Essa ausência é preocupante em um país como o Brasil, onde desigualdades de raça e gênero são historicamente enraizadas e permeiam todos os setores, incluindo a educação.

Não identificamos ações voltadas para combater desigualdades de gênero, como discussões sobre estereótipos, violência de gênero, ou a promoção da equidade nas oportunidades educacionais para meninas e meninos.

Não há menção a políticas afirmativas, valorização da cultura afro-brasileira ou indígena, ou estratégias para lidar com discriminação e preconceito racial no ambiente escolar. Não estando alinhado com legislações e diretrizes nacionais que abordam diretamente as questões de raça e gênero, a lei nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008.

A ausência de um enfoque em gênero e raça pode gerar reforço de desigualdades estruturais no acesso e aproveitamento do ensino, a invisibilidade de questões raciais e de gênero nas relações interpessoais e no currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos Planos Municipais de Educação (PMEs) dos 102 municípios de Alagoas e do Relatório da Igualdade (2024) evidencia que as questões de diversidade, especialmente relacionadas a gênero e raça, permanecem amplamente negligenciadas no contexto educacional local. Essa ausência de categorias fundamentais nos planos e a carência de estratégias para promover uma educação inclusiva refletem uma lacuna significativa na abordagem pedagógica, contribuindo para a perpetuação de desigualdades e ignorando as vivências e contribuições de grupos historicamente marginalizados.

No caso específico do município de Pilar-AL, a análise do PME revela uma negligência considerável em relação às questões de gênero e raça. Apesar de o conceito de diversidade étnico-racial ser mencionado no plano, observamos uma implementação insuficiente das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Tal insuficiência reflete uma lacuna estrutural nas estratégias pedagógicas voltadas à promoção de uma educação inclusiva, democrática e plural.

Além disso, a ausência de políticas concretas relacionadas à equidade de gênero perpetua estereótipos e desigualdades, dificultando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas do município, essa omissão reforça a invisibilidade de diversos grupos, em contradição com os princípios de uma educação plural que preza pela democracia e pela valorização da diversidade.

Diante desse cenário, este estudo reafirma a necessidade de implementar ações afirmativas e estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade como elemento estruturante das práticas escolares. Apenas por meio da valorização e do enfrentamento dessas questões será possível avançar na construção de uma educação que promova efetivamente uma sociedade equitativa.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Kerley Cristina Braz. “Lobby do Batom”: uma mobilização por direitos das mulheres. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 3, n. 5, p. 72-85, jul.-dez. 2013. Disponível em: <http://www.nominuto.com/noticias/brasil/luta-pelos-direitos-das-mulheres-na-constituente-ficou-conhecida-como-lobby-do-batom/12927/>. Acesso em: 18 de dezembro de 2024.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- BIROLI, Flávia. Reação conservadora, democracia e conhecimento. v. 61 n. 1: 83-94 | USP, **Online**) | v. 61 n. 1: 83-94 | USP, 2018.
- BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe Miguel. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações**, LONDRINA, V. 20 N. 2, P. 27-55, JUL./DEZ. 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **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. Acesso em: 20 de setembro de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro**. Portaria nº 635, de 10 de julho de 2024. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 jul. 2024, p. 37.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)**. Brasília, DF: MEC, 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. . Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010.
- BRASIL. **Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2024.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.„

DUTRA, Delia Dutra; BANDEIRA, Lourdes Maria. Estudos de Gênero na América Latina: dinâmicas epistêmicas e emancipações plurais. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. V.9 N.2 2015. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/repam/article/viewFile/17267/12644.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo(org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONZÁLEZ, Miryan; MORAGAS, Mirta; POSA, Rosa. **La igualdad de género en el Estado paraguayo**: Los peligros ante la oleada anti-derechos Estado laico. en: Codehupy (2017) Yvypóra Derécho Paraguáipe – Derechos Humanos en Paraguay 2017. Asunción: Codehupy, pp 631-635. Disponível em: http://codehupy.org.py/wp-content/uploads/2017/12/DDHH-2017_Web.pdf. Acesso em: 08 de novembro de 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo . **Classes, raças e democracia**. São Paulo, Editora 34, 2002.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu** (22) 2004: pp.201-246.

HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 1.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUFTON, Olwen. **Mulheres/Homens: uma Questão Subversiva**. In: BOUTIER, Jean; DOMINIQUE, Julia (org.). **Passados recompostos**: campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1998.

DADOS.AL. Dados de Aspectos Demográficos - Perfil Municipal. Disponível em: <https://dados.al.gov.br/catalogo/sq/dataset/dados-de-aspectos-demograficos-perfil-municipal/resource/b103d90a-8d37-4a3e-88d4-4651b50c6bbf>. Acesso em: 29 jun. 2024.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos estudos**. 86, março, 2010

LECAROS, Véronique. **El Dios del movimiento Con Mis Hijos No Te Metas en el Peru**. In: MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). **Política, Religião e Diversidades**: Educação e Espaço Público (Vol. 1). Florianópolis: ABHR / Fogo, 2018, p. 247-259.

LOURO, Guacira. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Revista Educação e Realidade**. V. 20, n. 2:101-132, 1995.

MATTOS, Marlise e PARADIS, Clarissa. Los feminismos latinoamericanos y su compleja relación con el Estado: debates actuales. **Iconos**. Revista de Ciencias Sociales, núm. 45, enero, 2013, pp. 91-107, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Quito, Ecuador.

MELO, Amanda Monteiro. **Projetar mulheres**: o álbum de figurinhas como recurso pedagógico no ensino de história no semiárido alagoano. São Cristóvão, 2020. Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Sergipe.

MOLYNEUX, Maxine. **Movimientos de Mujeres en América Latina**: um estúdio teórico comparado. Madrid: Catedra: Universidad de Valencia, 2003.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem partido”**: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Tradução . Niterói: EDUFF, 2004

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, v. 8, n. 2 2000, p. 9 – 42.

SARDENBERG, Cecília; COSTA, Ana Alice. Feminismos no Brasil: enunciando demandas das mulheres em sua diversidade. **Labrys**. jan-jun ,2012.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês (SCOTT, J. W.. Gender and the Politics of History. New York: Columbia University Press, 1988. PP. 28-50).