



UNIVERSIDADE FEDERAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CILÉSIA LEMOS

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO NA HISTÓRIA RECENTE DA
DEMOCRACIA BRASILEIRA: AVANÇOS, LIMITES E
(DES)CONTINUIDADES**

**Vitória
2021**



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

CILÉSIA LEMOS

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO NA HISTÓRIA RECENTE DA
DEMOCRACIA BRASILEIRA: AVANÇOS, LIMITES E
(DES)CONTINUIDADES**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito à obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Soares Della Fonte

Vitória
2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

L555p Lemos, Cilésia, 1988-
Políticas educacionais de gênero na história recente da
democracia brasileira : avanços, limites e (des)continuidades /
Cilésia Lemos. - 2021.
302 f. : il.

Orientadora: Sandra Soares Della Fonte.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Gênero. 4. História -
Brasil. 5. Democracia. I. Della Fonte, Sandra Soares. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

CILÉSIA LEMOS

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO NA HISTÓRIA RECENTE DA
DEMOCRACIA BRASILEIRA: AVANÇOS, LIMITES E (DES)CONTINUIDADES**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito à obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Soares Della Fonte (Orientadora)
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^ª. Dr^ª. Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^ª. Dr^ª. Erineusa Maria da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^ª. Dr^ª. Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Universidade do Estado do Pará

Ao centenário de nascimento da Vó Daria.

AGRADECIMENTOS

Início esta sessão agradecendo a toda rede de apoio ao meu entorno que viabilizou e contribuiu direta e indiretamente para que eu pudesse me dedicar à pesquisa. Meus mais sinceros sentimentos de gratidão a todas e todos!

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo pelo ensino público pautado na qualidade e excelência ofertado aos/as profissionais de educação. Meu agradecimento a todas e todos os professores (as) e profissionais que atuam no PPGE/UFES. Meus agradecimentos se estendem a agência de fomento à pesquisa CAPES pela concessão de bolsa durante a elaboração da dissertação. O amparo financeiro a estudantes de pós-graduação foi imprescindível para a dedicação ao mestrado. Nestes tempos de precarização do ensino público, esse incentivo institucional deve ter sua importância ressaltada pelos contemplados.

Meus agradecimentos especiais às professoras Dr^a. Eliza Bartolozzi Ferreira e Dr^a. Erineusa Maria da Silva que participaram da minha banca de qualificação e contribuíram imensamente para o desenvolvimento e finalização do texto. Agradeço à Prof^a. Dr^a. Lucélia de Moraes Braga Bassalo pelo pronto aceite para compor a banca de defesa.

À professora orientadora Dr^a. Sandra Soares Della Fonte, toda minha admiração. Sua potência enquanto pesquisadora e doçura como pessoa me motivaram e impulsionaram durante o trilhar da pesquisa. Sua orientação marcada pelo diálogo, compreensão e confiança em minha autonomia, foi primordial na minha formação/construção enquanto pesquisadora. Obrigada, por tudo!

Aos (as) colegas da Turma 33 do mestrado do PPGE, obrigada pelos diálogos e trocas nas aulas, pelas conversas e cafés! Em especial aos queridos (as) da Linha de Pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas, Pedro, Heitor, Patrícia e, claro, Viviane, parceira de orientação, vivenciamos as ‘dores e as delícias’ da pesquisa acadêmica, o compartilhar de nossas angústias, anseios e inquietações foram essenciais neste processo.

Aos meus familiares (Primas (os), tias (Lita *in memoriam*), tios, sogros, sobrinhos (as)) e amigos (as), agradeço primeiramente a compreensão pela minha ausência. À minha mãe querida, todo o resultado pessoal e profissional que obtenho é fruto de seu amor, amparo e incentivo, sem eles nada seria possível (ou seria mais difícil). Aos meus irmãos (Ana Gleice, Victor, Nilson Anderson e Tamires), obrigada pelo apoio e incentivo de toda a vida.

Aos amigos desde sempre que me acompanham e incentivam por onde vou/estou. Aos de Linhares (Keyla, Juliana, Wanessa e Nínive), de Viçosa (Monique, Cadu, Luana, Paulo Vinícius) e agora Anchieta (Leide e Carol). Obrigada!

Ao meu companheiro de vida (Carlos Eduardo/Cacá), meu agradecimento mais que especial. Pelo amor no convívio, pelas trocas de ideias, pela parceria, companhia, incentivos e mimos. E também, aos meus grudes de quatro patas, companhias dos dias e noites de estudos e escritas.

*Tudo o que é silenciado clamará para ser ouvido
ainda que silenciosamente.*

Margaret Eleanor Atwood

RESUMO

Investiga-se o lugar das questões de gênero na política educacional a partir da redemocratização do país na década de 1980, especialmente após a Constituição Federal de 1988. Tem-se como hipótese a compreensão de que o tratamento dado à questão de gênero pelo âmbito da política educacional, mais especificamente, os avanços e retrocessos das normatizações desse tema no campo educacional expressam os conflitos sociais vivenciados no Brasil. Tem-se como referencial teórico crítico – alguns de tradição marxista – e interdisciplinar das ciências humanas composto pela História, Ciência Política, Estudos Feministas e Educação. Ancorada em uma pesquisa de abordagem qualitativa e delineamento procedimental documental nas políticas educacionais, analisaram-se os documentos normativos de âmbito federal: PCN (1997), os PNE (2001-2010; 2014-2024) em conjunto das atas taquigrafadas das reuniões da Comissão Especial de Educação da Câmara Federal dos Deputados (2014), e as três versões oficiais apresentadas da BNCC (2015; 2016; 2017). Constata-se que as questões de gênero não ocuparam um lugar único e estático nas políticas educacionais brasileiras, mas sim diversos. Apesar disso, pode-se traçar um movimento geral com diferentes momentos da agenda de gênero nessas documentações. Nos anos de 1990, a questão de gênero passa por um momento de construção e sua inserção normativa ocorre sob a perspectiva dos debates feministas da época e dos direitos das mulheres com cunho familista. Seu momento de maior visibilidade e ascensão ocorre a partir do avanço de forças progressistas no país nos anos de 2000. Contudo, desde 2014, há reações por parte de setores conservadores quanto à presença do tema em documentos educacionais, inaugurando o momento de desconstrução. Esses ataques não se restringiram apenas ao campo educacional. Com a deflagração do *impeachment* de 2016, o país enfrentou diferentes ofensivas na direção a uma tentativa de apagamento pelo viés dos documentos oficiais. Não se trata, porém, de um limite qualquer comparável à sua ausência ou ao aspecto subsumido a outros direitos em políticas educacionais anteriores. Ele representa a tentativa de apagar a história de conquista social que ganhou manifestação nas normatizações brasileiras. Constata-se que o modo como se movimentam as políticas educacionais em relação à discussão de gênero funciona como um dos termômetros possíveis para avaliar a correlação das forças sociais no Brasil e a construção de sua democracia em seus avanços e limites.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Gênero. História Recente. Democracia.

ABSTRACT

This study aims to investigate the place of gender issues in educational policy after the country's redemocratization in the 1980s, especially after the Federal Constitution of 1988. The research hypothesis is based on the understanding that the treatment given to the gender issues by the scope of educational policy, and more specifically, the advances and backwards in the standardization of this theme in the educational field express the social conflicts in Brazil. It has as critical theoretical framework - some of the Marxist tradition - and interdisciplinary human sciences composed of History, Political Science, Feminist Studies and Education. Anchored in a qualitative approach to research and documentary procedural design in educational policies, normative documents at the federal level were analyzed: PCN (1997), the PNE (2001-2010; 2014-2024), shorthand meetings of the Special Education Commission of the Federal Chamber of Deputies (2014) and the three official versions presented by the BNCC (2015; 2016; 2017). It appears that gender issues do not occupy a single and static place in Brazilian educational policies, but rather several. Despite that, a general movement can be traced with different moments of the gender agenda in these documentations. In the 1990s, the gender issues is undergoing a period of construction and its normative insertion occurs from the perspective of the feminist debates of the time and the rights of women with a familist slant. Its moment of greatest visibility and ascension takes place after the advance of progressive forces in the country in the 2000s. However, since 2014, there have been reactions from conservative sectors regarding the presence of the theme in educational documents, inaugurating the moment of deconstruction. These attacks were not restricted only to the educational field. With the outbreak of the 2016 impeachment, the country faced different offensives towards an attempt to erase official documents to reflect bias. It doesn't represent, however, a limit comparable to its absence, or the aspect subsumed by other rights in previous educational policies. It represents the attempt to erase the history of social conquest that gained expression in Brazilian norms. It appears that the way educational policies move in relation to the discussion of gender, works as one of the possible thermometers to assess the correlation of social forces in Brazil and the construction of its democracy in its advances and limits.

Key-Words: Educational Policies. Gender. Recent History. Democracy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Linha do tempo da construção da BNCC	236
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Proporção de produções relacionadas ao tema.....	53
Gráfico 2 – Produção acadêmica com base nos textos analisados: anos de produção.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados do primeiro levantamento no Catálogo de teses e dissertações da CAPES.....	44
Quadro 2 – Dados do segundo levantamento de busca na plataforma BDTD.....	45
Quadro 3 – Levantamento quantitativo de artigos indexados na Scielo.....	47
Quadro 4 – Levantamento quantitativo de artigos: Google.....	49
Quadro 5 – Levantamento quantitativo de artigos: gênero, educação, políticas educacionais, retrocessos: Google.....	50
Quadro 6 – Buscadores: Gênero, Educação, Políticas Educacionais, Perseguição: Google.....	50
Quadro 7 – Buscadores: política educacional, gênero, pautas conservadoras: Google.....	51
Quadro 8 – Buscadores: Gênero, políticas públicas, educação, Brasil, história recente: Google.....	52
Quadro 9 – Composição da Comissão Especial de Educação.....	173
Quadro 10 – Eixos de argumentações contrários a gênero e orientação sexual no PNE.....	178
Quadro 11 – Eixos de argumentações favoráveis a gênero e orientação sexual no PNE.....	179
Quadro 12 – Ofensiva antigênero via projetos de lei na câmara dos deputados.....	208
Quadro 13 – Ofensiva antigênero via projeto de decretos legislativos na câmara dos deputados	209
Quadro 14 – contribuições para a 3ª versão DA BNCC favoráveis à inclusão/permanência da questão de gênero.....	241
Quadro 15 – Contribuições para a 3ª versão BNCC contrários à inclusão/permanência da questão de gênero.....	242
Quadro 16 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de educação física para os anos finais do ensino fundamental (6º e 7º ano).....	252
Quadro 17 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de arte para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).....	253
Quadro 18 – Ciências 8º ano – ciências da natureza ensino fundamental.....	262
Quadro 19 – Educação física – linguagens/ ensino fundamental.....	263
Quadro 20 – História - ciências humanas/ ensino fundamental.....	264
Quadro 21 – História - ciências humanas/ ensino fundamental.....	265

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de deputados com argumentos contrários proferidos nas reuniões da comissão especial - PL 8035/10 - plano nacional de educação sobre o inciso III/estratégia 3.12.....	180
---	-----

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC– Base Nacional Comum Curricular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCJ – Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania

CD – Câmara dos Deputados

CDHM – Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados do Brasil

Celam – Conselho Episcopal Latino-Americano

CF – Constituição Federal

CLAM/UERJ - Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos

CNDM – Conselho Nacional de Direitos da Mulher

Conae – Conferência Nacional de Educação

Coneb – Conferência Nacional da Educação Básica

Coned – Congresso Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

Dcnei – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Dcnef – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

Dcnem – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DEM – Democratas

EAD – Educação a Distância

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GDE – Programa Gênero e Diversidade na Escola

GLTB – Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, + (Abriga as diversas possibilidades de orientação sexual e/ou identidade de gênero)

MCTI – Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC – Ministério da Educação

MESP – Movimento Escola sem Partido

MP – Medida Provisória

MPB – Música Popular Brasileira

PCN – Parâmetros Curricular Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PDC – Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo.

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PEE – Plano Estadual de Educação

Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PHS – Partido Humanista da Solidariedade

PL – Projeto de Lei

PLC – Projeto de Lei da Câmara

PME – Plano Municipal de Educação

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PP – Partido Progressistas

PSC – Partido Social Cristão

PSD – Partido Social Democrático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSL – Partido Social Liberal

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

PR – Partido Liberal/ Partido da República

PRB – Partido Republicano Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica - Goiás

Rcnei – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEB – Secretaria de Educação Básica

Sedh – Secretaria de Estado De Direitos Humanos

Seed – Secretaria de Estado da Educação

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SF – Senado Federal

SPM- PR – Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFV – Universidade Federal de Viçosa

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesp – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO EXISTENTE.....	42
1.1 LOCALIZANDO OS ESTUDOS ELEGÍVEIS.....	43
1.2 DESVENDANDO AS PRODUÇÕES ENCONTRADAS: INCIDÊNCIAS, FREQUÊNCIAS E INFLUÊNCIAS DOS CONTEXTOS NAS PRODUÇÕES.....	52
1.3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS DOS ESTUDOS INCLUÍDOS.....	62
2 APORTES TEÓRICOS SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO, O TEMPO PRESENTE E A DEMOCRACIA LIBERAL.....	76
2.1 O QUE COMPREENDEMOS COMO GÊNERO?.....	77
2.2 SOBRE OS ESTUDOS DO PRESENTE.....	89
2.3 A DEMOCRACIA LIBERAL EM SEUS LIMITES.....	97
3 GÊNERO EM CONSTRUÇÃO: DAS REFERÊNCIAS SUTIS NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990/ 2000 AO INÍCIO DOS EMBATES SOBRE A INCLUSÃO DO TERMO.....	108
3.1 A (RE)CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL E A CONSTITUIÇÃO DO DEBATE DE GÊNERO NA PAUTA POLÍTICA E EDUCACIONAL.....	113
3.2 TEXTO E CONTEXTO: DOCUMENTOS DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO QUE ABARCAM A DISCUSSÃO DE GÊNERO E SUAS PERSPECTIVAS.....	118
3.2.1 A nova LDB.....	119
3.2.2 PCN como um caso à parte: gênero visível no contexto de construção.....	121
3.2.3 Gênero no PNE do decênio 2001-2010: nem tão aparente assim.....	138
3.3 APESAR DO CONTEXTO DE CONSENSO... ..	146
4 GÊNERO EM ASCENSÃO: AVANÇOS, CONSOLIDAÇÕES, CONTENÇÕES.....	150
4.1 ESTRUTURAS INSTITUCIONAIS-NORMATIVAS QUE INCLUEM GÊNERO.....	152

4.2 ENTRE OS AVANÇOS, HÁ CONTENÇÕES...	160
4.3 PNE 2014-2024 – DO HORIZONTE DE AVANÇOS À MATERIALIDADE DAS OFENSIVAS.....	169
5 POLÍTICAS DE GÊNERO EM DESCONSTRUÇÃO: TENSÕES, CONFLITOS E PROCESSOS.....	197
5.1 OFENSIVAS DE DESCONSTRUÇÃO: SUJEITOS, INVESTIDAS E DESCONTINUIDADES.....	203
5.2 DIANTE DE OUTRAS FRENTES DE ATAQUES AO GÊNERO HÁ PONTOS DE RESISTÊNCIA... ..	214
5.3 DISPUTAS NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA E APROFUNDAMENTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS CENTRADA NA EDUCAÇÃO.....	215
5.4 TRADUÇÕES DO CONTEXTO DE DISPUTAS SOBRE GÊNERO NA BNCC.....	228
5.5 COMO A QUESTÃO DE GÊNERO APARECEU E DESAPARECEU DAS VERSÕES DA BNCC?.....	234
5.5.1 BNCC I.....	244
5.5.2 BNCC II.....	246
5.5.3 BNCC III.....	253
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	269
REFERÊNCIAS.....	280

INTRODUÇÃO

Temos vivenciado um contexto de dismantelamento das políticas de cunho social e progressistas implementadas nas últimas décadas, momento em que o país mais se aproximou das políticas de Bem-Estar social, as quais nem chegamos a consolidar no Brasil. No campo da educação, assistimos ao “[...] esfacelamento dos sistemas público de ensino, rebaixamento da formação escolar dos mais pobres, desqualificação da atividade docente, redução do financiamento público, pauperização das escolas e ampliação dos processos de privatização” (CÁSSIO, 2019, p. 17). Somados a isso, contamos ainda com a instauração de um clima policialesco marcado por perseguições e supressões aos temas ligados à diversidade sexual e gênero nas políticas educacionais.

É nesse contexto que buscamos articular nossa problemática de pesquisa. Com uma pauta contemporânea, que surge da emergência de discutir a questão de gênero¹ e os ataques mais incisivos que têm acometido essa temática nos últimos anos no Brasil.

Para Almeida, “[...] realizar pesquisa é [...] uma busca intencionada, realizada com suporte metodológico, fundamentação teórica e em estreita articulação com a problemática presente no real, além de muito cuidado crítico” (ALMEIDA, 2010, p. 43).

Partimos dessa assertiva, pois acreditamos que, ao realizar pesquisa, devemos adotar uma postura crítica diante de nosso objeto, para que nossas paixões diante do tema sejam nossas aliadas e não obstáculos aos nossos objetivos de responder a problemática que nos aflige.

Então, a partir de uma perspectiva crítica, buscaremos compreender o que ataques á temas de diversidade sexual e gênero representam em uma democracia jovem e frágil como a brasileira, na qual ainda são visíveis as desigualdades de gênero em seus diversos âmbitos. No campo educacional, essas desigualdades perpassam as relações existentes no ambiente escolar e estão presentes, também, no tratamento que o tema recebe em documentos e normativas que regem a educação brasileira. Acreditamos que seja de vital importância dar visibilidade e enfrentar a tentativa de silenciamento que setores conservadores/reacionários tentam implicar em torno da temática.

¹ As questões de gênero aqui tratadas, referem-se ao que Madsen (2008, p. 28), concebe como um “[...] conjunto de conteúdos e elementos abarcados pela discussão sobre as desigualdades de gênero”, considerando tanto os papéis que são instituídos socialmente, quanto às relações e condições hierarquizadas e desiguais os quais estão submetidos, como, “sexismo, ao patriarcado, à heteronormatividade, às discriminações, às identidades” (SILVA, 2017, p. 29).

O vínculo com o tema surgiu ainda durante a graduação em Licenciatura em História, e também nos primeiros contatos com a prática da docência e com os materiais didáticos adotados em redes de ensino, quando verificamos a necessidade de compreender como os papéis de gênero são instituídos socialmente ao longo do tempo. A ausência de discussão sobre essa pauta nos motivou a buscar informações e estudar o tema.

Durante a graduação, por quase três anos, tivemos a oportunidade de atuar como bolsista PIBID/CAPES e de nos aproximarmos do ambiente escolar e da pesquisa na área de ensino.

Desenvolvendo atividades enquanto bolsista em escolas de ensino básico, atuava em conjunto com professoras e professores da rede ensino; problematizávamos e ressignificávamos algumas práticas de ensino em História, adotando abordagens e temáticas pouco privilegiadas em materiais didáticos e nas aulas que ainda se restringiam a apenas exposição do massivo conteúdo da disciplina. Ao acompanhar escolas com realidades e públicos diferentes, possibilitou uma singular compreensão da necessidade do respeito às pluralidades no ambiente escolar. Esta experiência nos direcionou a temáticas como a de gênero, focando principalmente nas representações da mulher ao longo da história (ou da ausência delas) e a utilização de recursos e fontes históricas diversificadas em sala de aula.

Após a conclusão da graduação, iniciamos a docência na rede de educação básica. Foi uma experiência de choque inicial com a realidade educacional brasileira, o que favoreceu a problematização das teorias e proposições teórico-metodológicas que faziam parte das discussões diárias na academia, mas que, diante das dificuldades da sala de aula, pareciam muito distantes. Após esse contato inicial, a inserção cotidiana na instituição escolar produziu um outro movimento: a necessidade de retorno ao meio acadêmico para aprofundar questões e temas recorrentes nesse dia a dia.

Iniciamos um curso de especialização em educação em direitos humanos, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na modalidade de educação à distância (EAD). Foi nessa pós-graduação *lato sensu* que nos aproximamos das discussões da educação enquanto direito e de sua concretização para além da escolarização. Tivemos oportunidade, também, de retomar as discussões de gênero a partir do contexto dos direitos humanos.

Como trabalho final de curso, apontamos possibilidades de abordagens de gênero no ensino de História, a partir da perspectiva dos direitos humanos, apresentando a monografia intitulada “Representação do feminino na MPB: proposta de abordagens de direitos humanos no ensino de história”. Utilizando a música enquanto registro histórico, analisamos como a

mulher é representada em canções de alguns momentos da história brasileira. Também discutimos como é possível identificar os avanços em políticas públicas e as permanências nas violações de direitos da mulher, a partir da mudança de mentalidade quanto ao papel social feminino expresso e identificado nas canções selecionadas.

Além dessa trajetória pessoal, também somos impulsionada a pesquisar a temática de gênero devido ao contexto sociopolítico brasileiro, instável desde a deflagração do processo de *impeachment* de 2016, que retirou Dilma Rousseff, a primeira mulher no exercício da presidência do país.

Gaudêncio Frigotto (2018, p. 24) aponta que o golpe foi mais uma interrupção através do Estado de exceção às lentas conquistas democráticas no país. Para o autor, esse retrocesso é grave, pois o ódio é endereçado a quem defende os direitos universais; adotando traços fascistas, o retrocesso atinge todos os âmbitos, principalmente os mais pobres.

Por sua vez, as eleições presidenciais em 2018 foram atravessadas por muitos debates; muitos deles tangenciaram a temática de gênero, como nas distorções atribuídas ao “Projeto Escola sem Homofobia” (2011)², e tendo apoio de movimentos como o da *Escola sem Partido* e de críticos de alas conservadoras da chamada *ideologia de gênero*.

O cenário atual é de ameaças e de retirada de direitos sociais, além do constante patrulhamento e vigilância nas escolas por setores e alas conservadores. Tudo isso ganha força e legitimidade com pronunciamentos preconceituosos e desrespeitosos de alguns representantes políticos de nosso país.

Maria Isabel de Almeida (2010) afirma que os pesquisadores devem assumir uma postura de preocupação social em torno das pesquisas produzidas. Para a autora, devemos compreender “[...] a dimensão pública do que fazemos e a busca das articulações entre o mundo acadêmico e seu entorno social” (ALMEIDA, 2010, p. 34), e ter atenção e cuidados para que a produção de conhecimento não seja apenas acúmulos “[...] na forma de fragmentos, em que a justaposição de leituras e de propostas ocupe o lugar de respostas orgânicas, politicamente consistentes e articuladas com as demandas do real” (ALMEIDA, 2010, p. 34).

Nesse sentido, o foco desta pesquisa incide sobre o estudo das questões de gênero nas políticas educacionais. Partimos do pressuposto que a compreensão do que acontece atualmente no país tem como pano de fundo a história recente da democracia brasileira. Por

² A expressão pejorativa e falaciosa “kit gay” atribuída ao projeto proveniente do “Brasil sem homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual” de 2004 promovido pela SECAD em conjunto do MEC.

isso, indagamos em nossa pergunta problema qual o lugar das questões de gênero na política educacional a partir da redemocratização do país na década de 1980, especialmente após a Constituição Federal de 1988. Temos como hipótese a compreensão de que o tratamento dado à questão de gênero pelo âmbito da política educacional, mais especificamente, os avanços e retrocessos das normatizações desse tema no campo educacional expressam os conflitos sociais vivenciados no Brasil. Em outros termos, o modo como se movimentam as políticas educacionais em relação à discussão de gênero funciona como um dos termômetros possíveis para avaliar a correlação das forças sociais no Brasil com a construção de sua democracia: seus avanços e limites.

Assim, nossa hipótese aponta que, nesse recorte temporal que se inicia com a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a homologação da BNNC (Base Nacional Comum Curricular) em 2017, as questões de gênero não ocupam um lugar único e estático nas políticas educacionais brasileiras, mas sim diversos. Apesar disso, podemos traçar um movimento geral: de um tema compreendido pela perspectiva feminista da época e atrelado a uma compreensão geral de cidadania e direitos humanos no universo legislativo, a questão de gênero começa a ganhar presença nos anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e tem seu momento de maior visibilidade a partir do avanço de forças progressistas no país nos anos de 2000, mais especificamente com a posse do presidente de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 e em continuidade nos governos de Dilma Rousseff (2011-2016). Contudo, desde 2014, há reações de enfrentamento/combate por parte de setores conservadores quanto à presença do tema em documentos educacionais. Esses ataques não se restringem apenas ao campo educacional. Com a deflagração do impeachment de 2016, tentativas de conter referências à temática via documentos oficiais são acionadas.

Não se trata, porém, de um limite qualquer comparável à sua ausência ou a característica subsumida aos direitos gerais de políticas educacionais anteriores. Dito de outra maneira, esse movimento atual de tentativa de incumbir um silenciamento sobre essas questões não é um simples retorno à condição anterior: ele representa a tentativa de apagar a história de conquista social que ganhou manifestação nas normatizações brasileiras. Em razão da existência de documentos que não podem ser alterados como as declarações internacionais das quais somos signatários, as Leis civis e penais (efetivação de Leis como Nome social, retirada do termo mulher honesta etc.), e mesmo políticas de gênero implementadas e mantidas em outros entes federativos; destacamos as ofensivas antigênero como enfrentamentos em direção a uma tentativa de apagamento pelo viés dos documentos oficiais.

Lançamos essa hipótese levando em consideração alguns aspectos históricos gerais. Até a Constituição Federal de 1988 (CF), a preocupação com a temática de gênero se restringia às pautas do movimento feminista; sua discussão se dava nos setores sociais progressistas e no campo acadêmico, ainda que de modo marginal:

[...] os estudos de gênero no Brasil foram inicialmente marcados pelo escopo de uma certa marginalidade na vida acadêmica e universitária. Os temas mais enfocados tendiam a ser desenvolvido por mulheres e a abordar assuntos tidos como “feminismos”, como a família, os papéis sexuais, a divisão do trabalho e a organização do cotidiano doméstico (DESLANDES, 2015, p. 22).

Com a nova carta magna, a alusão à temática no texto constitucional estabelece condições para as próximas duas décadas de visibilidade e políticas de promoção da igualdade de gênero.

É importante destacar que o termo gênero não é incluído no texto constitucional. Há a menção em vários artigos à igualdade e direito da mulher, a temática aparece atrelada à ideia de ampliação do escopo de cidadania. O debate de gênero era pouco conhecido na sociedade brasileira durante a Assembleia Constituinte e, por isso, era associado principalmente às lutas das mulheres, contido nas literaturas feministas. Todavia, de acordo com Deslandes (2015, p. 34), devido “a participação, entre os poderes constituintes, do movimento organizado de mulheres – em especial, do Conselho Nacional de Direitos da Mulher (CNDM) –, várias pautas feministas foram efetivamente positivadas no texto legal”.

Presente desde os objetivos fundamentais da República de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, IV), é perceptível a abordagem da temática em artigos como: Art. 5º, I, “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”; Art. 7º, XX, trata da “proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei”, no mesmo artigo sobre a licença à gestante Art. 7º, XVIII); da proibição da dispensa sem justa causa de gestantes (Art. 10, II, b, ADCT); da assistência gratuita às crianças em creches e pré-escolas até a idade de 5 anos (Art. 7º, XXV); e a garantia da educação infantil em creches e pré-escolas, como dever do Estado (Art. 208, IV) (BRASIL, 1988).

Entretanto, sua expansão para o campo político educacional ocorre de forma tardia e não explicitada como na Carta Magna, aparecendo pela primeira vez na segunda metade da década de 1990 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Segundo Vianna e

Unbehaum (2004), esse fato refletiu os ganhos em termos de direitos obtidos com a CF/88. Posteriormente, é referenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, no Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2001-2010; também nas Diretrizes da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) de 2013; e nas políticas públicas promovidas através das atuações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD(I)) (2004-2019) conjunto ao Ministério da Educação (MEC), como programas de combate à homofobia e de prevenção da saúde sexual e reprodutiva, como também no enfrentamento contra as diferentes formas de violências contra a mulher.

Sendo assim, na política educacional, a questão de gênero vivenciou momentos de intensa visibilidade, principalmente durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), marcados por uma política de base progressista, que manteve diálogo direto com movimentos sociais.³ Ao mesmo tempo, orientados pela conciliação de interesses, manteve intactos privilégios de nossas elites políticas e econômicas que, a qualquer sinal de mudanças mais profundas, reagem impedindo que algumas distâncias e hierarquias sociais se desfaçam (MIGUEL, 2017).

Demonstrando preocupação em atender demandas de diferentes segmentos da sociedade, esses governos viabilizaram políticas que tratavam das questões de gênero, como também da erradicação contra diferentes formas violência destinada a grupos minorizados.⁴ De fato, são perceptíveis os inúmeros avanços e garantias sociais durante os governos petistas, o que, na discussão de gênero, ocasionou uma intensa visibilidade de sua abordagem, através de políticas públicas, com a criação de secretarias próprias – algumas com status de ministério⁵ – ofertas de cursos, especializações e formação continuada para professores.

Esses avanços se entrelaçam a limites existentes nesse mesmo momento de valorização do tema, no contexto geral de obstáculos “[...] impostos à transformação política no Brasil pela capacidade de veto exercida pelas elites políticas e econômicas” (MIGUEL, 2017, p. 110).

³ Segundo Luís Felipe Miguel (2017, p. 111), o diálogo mantido com os movimentos populares nos governos petistas foi baseado na aproximação com agentes estatais, atendendo suas agendas dentro de “seu compromisso com a acomodação de interesses”. De certa forma, com essa estratégia, desmobilizavam-se tais movimentos a pressionar o governo por transformações mais profundas na sociedade.

⁴ Optamos por utilizar o termo minorizados em detrimento de minoritários para nos remeter a grupos que foram condicionados historicamente a relações de inferioridades de direitos e de desvantagens sociais, mesmo não sendo grupos quantitativamente menores, como é o caso das mulheres.

⁵ Através da Lei 10.603/2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres para atuar em articulação com demais ministérios. No governo Temer (após o golpe de 2016), a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres foi transferida para a estrutura organizacional do Ministério dos Direitos Humanos através do Decreto nº 9.417, de 20 de junho de 2018.

Erineusa Maria da Silva (2017) destaca que os avanços e iniciativas do Governo Federal de políticas de formação foram durante os anos de 2003 a 2016 e verifica, em sua tese, como professoras, enquanto sujeitos sociais, “[...] influenciaram a elaboração e foram influenciadas em suas ações pedagógicas quando da implantação das políticas públicas de gênero” (SILVA, 2017, p. 23). Observa que os avanços dessas políticas de gênero no que concerne à formação contribuíram para que a temática fosse efetivamente tratada nas escolas:

[...] as professoras têm realizado ações pedagógicas que buscam desnaturalizar as dissimetrias e as hierarquizações no campo das relações de gênero e que esse movimento foi potencializado pelas políticas públicas implementadas pelo Governo Federal e estadual, no período de 2003 a 2016 (SILVA, 2017, p. 10).

O tratamento e a abordagem da temática de gênero foram impulsionados devido às políticas de incentivo e promoção de equidade, proporcionando intensa visibilidade, o que ocasionou ganhos, como os avanços em termos de direitos e de discussão na sociedade, mas também, o levou para o centro de polêmicas,⁶ quando setores conservadores da sociedade brasileira uniram-se a representantes políticos⁷ adeptos de suas agendas, ingressando em disputas no campo político e atuando em favor do não tratamento da temática (DESLANDES, 2015).

Essas alianças conservadoras já vinham atuando na sociedade brasileira, em conjunto com grupos da sociedade civil, sujeitos vinculados a entidades religiosas e políticos que convergiam sobre tais preceitos em diferentes momentos tentando frear avanços obtidos nesta seara.

Com isso, sentimos a necessidade de contextualizarmos nosso objeto na história recente. Sobressaindo a intensa movimentação em torno das questões de gênero nos últimos tempos, acreditamos que tratar das políticas educacionais com recorte de gênero requer que situemos historicamente destacando as atuações, reações, investidas e tentativas de brechar os ganhos materializados em políticas a partir do campo de disputa que se projetou.

⁶ É preciso destacar que essa onda conservadora, antigênero e reacionária ao que condizem as mudanças nos papéis sociais de gênero não são uma especificidade brasileira, mas parte de um fenômeno transnacional que mobiliza diferentes frentes conservadoras. No Brasil, os usos políticos desses discursos extrapolaram a “cruzada” de sujeitos ligados a setores religiosos conservadores e passaram a compor falas quase diárias de agentes políticos que acionam esses dispositivos para mobilizar a opinião pública.

⁷ Representantes políticos vinculados às legendas partidárias como: PSC (Partido Social Cristão); PSL (Partido Social Liberal) PRB (Partido Republicano Brasileiro); PTB (Partido Trabalhista Brasileiro); PP (Partido Progressistas); PSD (Partido Social Democrático) encabeçaram campanhas contrárias as questões de gênero e diversidade sexual no Congresso Nacional.

Segundo Sônia Corrêa e Isabela Kalil (2020), em seu rico estudo sobre as políticas antigênero na América Latina, em específico no Brasil, essas investidas contrárias a gênero e sexualidade existem desde os anos 1990, mas com menos intensidade como temos visto nos últimos anos. Sônia Corrêa (2020), em entrevista ao Conectas, aponta que essa ofensiva antigênero nas políticas não é uma especificidade da sociedade brasileira, pois têm ocorrido em diferentes países há mais de vinte anos. Demarca que

Um primeiro ataque a gênero se deu no contexto da preparação da Conferência de Beijing, quando o gênero foi atacado por organizações religiosas conservadoras da sociedade civil norteamericana, tanto católicas quanto evangélicas. Na negociação oficial, a Santa Sé pediu que o termo ficasse entre colchetes para indicar que não havia consenso. Na Conferência de Beijing, embora o termo não tenha sido objeto de ataque, o Vaticano fez uma reserva afirmando que deveria ser interpretado para denotar a diferença sexual biológica entre homem e mulher (CORRÊA, 2020, s.p.).

Ainda de acordo com Corrêa, em entrevista à *Revista America Latina en Movimiento*, “[...] cuando Dilma Rousseff ganó la elección en 2010, fue la primera vez que esos temas del sistema sexo-género, como base de un determinado orden político, aparecieron en el debate brasileño” (BURCH, 2018, s.p.), e foi expresso na disputa eleitoral.

Essa ofensiva tem se desenhado desde o início dos anos 2000: “[...] a propagação de mensagens antigênero nas mídias religiosas digitais nacionais começa a partir dos anos 2000 e vai ganhando corpo, especialmente após a visita de Ratzinger, como papa Bento 16, em 2007, para a reunião do CELAM em Aparecida do Norte” (CORRÊA, 2020, s.p.). Corrêa aponta que o tema ganhou novo destaque a partir do ano de 2013 com as discussões sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação, sobre o qual discutiremos com mais detalhes adiante.

Para Miguel (2016, p. 593), uma das “[...] características notáveis da política brasileira dos anos 2010 é o avanço, no debate público, de vozes abertamente conservadoras”. Iniciada a corrida eleitoral para o cargo presidencial no pleito de 2010, vimos muitos sujeitos políticos recorrerem aos ataques de gênero para deslegitimar a disputa e vitória da primeira presidenta mulher e, conseqüentemente a continuidade de governos petistas:⁸

En agosto, cuando comenzó el proceso electoral, la candidata, ex-presa política y víctima de tortura que anteriormente se había manifestado a favor

⁸ Com os casos de corrupção envolvendo o PT (Mensalão) vindo à tona e a “continuidade do PT” no governo, seus opositores recorreram a recursos de ataques ao gênero para desmoralizar a candidata. Seu passado de guerrilheira, seu posicionamento a favor do aborto foi resgatado e utilizado como arma política nas eleições.

del aborto legal, fue virulentamente atacada por voces de la jerarquía católica, parte de los líderes evangélicos y el candidato del PSDB (Partido de la Social Democracia Brasileña - José Serra). El aborto, sin ser substantivamente debatido, se volvió el tema central del proceso electoral. Em ese contexto de tensión, voces importantes del campo evangélico apoyaron a Dilma. Sin embargo, antes de la segunda vuelta, la candidata envió un mensaje público al campo religioso, comprometiéndose a no proponer alteraciones legales en relación al aborto, la familia y la libertad religiosa (CORRÊA; KALIL, 2020, p. 44-45).

Destacamos também que, nesse período, temos o início da querela que incide sobre o famigerado projeto Anti-Homofobia, principalmente a partir da apresentação dos resultados de pesquisas e levantamento sobre práticas de homofobia nas escolas de todo o Brasil, em Seminário na Câmara dos Deputados.⁹ A partir desse evento, parlamentares oriundos da “bancada evangélica” e conservadores iniciam uma forte pressão no governo, influenciando o debate público com discursos inflamados presentes nas mídias e conquistando espaço nas redes sociais. Vetado integralmente pela Presidência da República, esse recuo demarca uma grande vitória para essas forças reacionárias que, em seguida, iniciam uma forte ofensiva por meio de projetos de leis contrários ao gênero e as sexualidades (DESLANDES, 2015).

Os ataques de gênero passam a ser sistematizados por diferentes formas de atuação também a partir de meados de 2011, ano que assinala o início das discussões em torno do processo político de elaboração do Plano Nacional de Educação, em trâmite como PL 8035/2010¹⁰ na Câmara dos Deputados.

Em meio a essas frentes de ataque que se desenhavam nesse período, em junho de 2013 milhares de brasileiros foram às ruas em diferentes cidades do país evidenciando as demandas urgentes para a sociedade, demonstrando o grau de insatisfação com o universo político brasileiro. Para o historiador Daniel Pinha (2018), essas manifestações buscavam ampliar a participação política, demonstrando-se contrários aos casos de corrupção que viam à tona, com um amplo leque de reivindicações:

⁹ O Seminário ocorrido em 23/11/2010 foi “realizado pelas Comissões de Legislação Participativa; de Educação e de Cultura; e de Direitos Humanos e Minorias”. Nesse evento, foram divulgados os resultados da última pesquisa qualitativa sobre a homofobia na comunidade escolar.

BRASIL. Câmara Legislativa. Notas taquigráficas. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-ermanentes/clp/documentos/notas-taquigraficas/copy_of_notas-taquigraficas/2010/23.11.2010-escola-sem-homofobia. Acesso em: 29 de jun. 2020.

¹⁰ O PL 8035/2010 foi apresentado pelo Executivo ao Congresso em dezembro de 2010. Com intensos e longos debates, principalmente sobre o financiamento da educação, foi discutido e alterado na câmara dos deputados até junho de 2012, quando foi enviado para o Senado. Retorna em 2014 com alterações que excluíam as menções dos termos gênero e sexualidade. Inicia-se etapa de discussões e embates de diferentes atores políticos até a aprovação de sua Redação Final, transformada na Lei nº 13.005/2014.

[...] instauraram um clima de crítica ao funcionamento do modelo democrático representativo brasileiro, entoando diversas bandeiras de luta, dentre as quais: a diminuição das tarifas e melhoria nas condições dos transportes públicos, a ampliação e melhoria de direitos sociais – em especial saúde e educação –, a denúncia do mau emprego do dinheiro público para a realização de grandes eventos esportivos, como a Copa do Mundo e as Olimpíadas – cabe ressaltar que as revoltas ocorreram durante a realização da Copa das Confederações de Futebol da FIFA, prévia dos eventos posteriores – a luta contra a corrupção e indistinação público/privado, a democratização dos meios de comunicação, novos meios de acesso à informação, a denúncia da repressão e violência policial, a radicalização da luta contra o modelo capitalista, dentre outras (PINHA, 2018, p. 86).

O cenário político brasileiro era agravado. Concomitante com a crise que se consolidava, diferentes frentes de ataques foram mobilizadas, e as disputas sobre gênero se radicalizaram, com um ostensivo atentado via Projetos de Leis na Câmara dos Deputados, usos distorcidos dos significados de gênero e resgate do termo *ideologia de gênero*,¹¹ tornando-se pauta presente em manifestações contrárias ao governo. Dessas movimentações, inicia-se uma incidência de investidas contra o tema gênero dentro do contexto de discussão/aprovação do texto do PNE.

Nesse contexto de conflito, associações escatológicas¹² argumentavam que a prática de pedofilia e a promoção da homossexualidade nas escolas poderiam ocorrer caso o debate sobre gênero fosse incluindo nos planos educacionais. Impulsionado pela convergência de setores sociais tradicionais (conservadores adeptos religiões de diferentes matizes e representantes políticos, por exemplo), ocorre à supressão do termo gênero no Plano Nacional de Educação do decênio de 2014 a 2024.

O início da segunda gestão de Dilma Rousseff em 2015 prolongou esse contexto. Desde seu início, foi marcado por forte reação conservadora no país. A instabilidade gerada pelo enfraquecimento do governo de coalizão¹³ teve como ápice político o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016. Em continuidade, os ataques ao gênero se

¹¹ Segundo Corrêa e Kalil (2020), o termo começa ganhar destaque e se propagar pela primeira vez no Brasil a partir do ano de 2007, após tradução do livro de Dale O'Leary, *A agenda de gênero*, para o português e disponibilizado no formato digital pela editora da Canção Nova.

¹² Em artigo de opinião sobre o contexto de aprovação do Plano Municipal de educação da cidade de São Paulo, o Cardeal Arcebispo de São Paulo, Dom Odilo P. Scherer afirmou que “essa ideologia [de gênero] poderia abrir um caminho perigoso para a legitimação da pedofilia, uma vez que a orientação pedófila também poderia ser considerada um tipo de gênero”. SCHERER, O. Educação e questão de gênero. *O Estado de São Paulo*. São Paulo. 13 jun. 2015. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-e--questao-de-genero,1705540>. Acesso em: 19 jul. 2020.

¹³ O termo Presidencialismo de Coalizão foi elaborado pelo cientista político Sérgio Abranches (1988) e remete às acomodações das forças políticas por meio da distribuição dos cargos ministeriais e controle do legislativo.

mantiveram, essas forças conservadoras encontraram terreno fértil com a crise institucional instaurada pelo golpe político-jurídico-midiático (FRIGOTTO, 2018).

Já no Governo interino de Michel Temer (de maio de 2016 a 1º de janeiro de 2019), foram aprovadas várias medidas políticas de grande impacto: o controle dos gastos públicos pela PEC 241/55¹⁴ de 2016, que alterou a constituição com limites a gastos futuros do governo federal; a reforma trabalhista (nº 13.467/2017); e a liberação da terceirização para atividades-fim com a Lei da Terceirização (nº 13.429/2017), entre outros. No campo educacional, ganham destaque a Reforma do Ensino Médio (MP) 746/2016 e o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) sem a inclusão dos termos gênero e orientação sexual.

A visita da filósofa Judith Butler¹⁵ em 2017 mobilizou esses segmentos antigênero para manifestações públicas e nas redes sociais contra sua vinda ao país, acusando-a de ser a principal pensadora da “ideologia de gênero”. Para Corrêa e Kalil (2020), essas reações foram angariadas como bandeira política e inaugurou campanhas eleitorais, como a do Presidente Jair Messias Bolsonaro, que fez dessa “cruzada antigênero” uma de suas principais plataforma política,¹⁶ como também de diferentes deputados que incorporaram esses discursos aproveitando-se do clima hostil que se instaurava.

Em 2018, temos o ápice desses ataques com a intensa polarização política durante a eleição presidencial. Através de recursos como as *fake news*, impulsionadas pelo uso massivo de dispositivo de mensagens, a partir da linguagem dos *memes*, depreciavam-se políticos de

¹⁴ A Proposta aprovada pelo Congresso Nacional como Emenda Constitucional Nº 95 limita os gastos públicos, e congelou novos investimentos em áreas como saúde e educação por 20 anos.

¹⁵ A visita da filósofa Judith Butler no país em 2017 mobilizou protestos contra sua presença no Seminário promovido pelo SESC Pompéia, chamado “Os Fins da Democracia”. Contudo, o incômodo e as críticas restringiam-se à suposta “ideologia de gênero” da pensadora por ser referência nos estudos de gênero. Nas manifestações, encontravam-se cartazes com frases extremistas e um boneco que simulava a figura de uma bruxa com uma imagem do rosto de Judith. Além das manifestações públicas, segundo reportagem do Estado de Minas uma petição online foi promovida durante as semanas que antecederam sua vinda pedindo a suspensão do evento: “Os conservadores reuniram mais de 366.000 assinaturas em uma petição na plataforma digital CitizenGO para cancelar as conferências da filósofa”.

Protestos a favor e contra a filósofa Judith Butler em São Paulo. O Estado de Minas. 07/11/2017. Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2017/11/07/interna_internacional.914823/protestos-a-favor-e-contra-a-filosofa-judith-butler-em-sao-paulo.shtml. Acesso em: 25 jun. 2020.

¹⁶ Enquanto deputado durante quase 30 anos, além da defesa de interesses de grupos militares, a bandeira família e o discurso antigênero e contra as diferentes sexualidades sempre estiveram presentes nas falas do parlamentar. Ele foi um dos precursores nas *fakes news* contra gênero, um grande propulsor do inexistente “Kit Gay”.

viés progressistas, assim como as bandeiras de lutas de movimentos sociais, como as dos negros, mulheres, LGBTQIA+¹⁷ e indígenas.

O governo de Jair Bolsonaro a partir de 2019 representa o clímax de reações ultraconservadoras no país. Vinculado diretamente ao objeto desta pesquisa, chama a atenção como, na própria estrutura governamental, o tema sofre um apagamento. Ainda em 2015, Dilma Rousseff unificara a pasta dos Direitos Humanos com as Secretarias de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e de Políticas para as Mulheres, formando o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Em 2016, em seu governo interino, Michel Temer extingue esse ministério e, em 2017, o recria sob o nome de Ministério dos Direitos Humanos. No Governo Bolsonaro, a pasta foi transformada em Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e foi atribuída à advogada evangélica Damares Regina Alves.¹⁸

No contexto histórico brasileiro pós-supressão dos termos gênero e orientação sexual do PNE, as investidas não são apenas de retirar as referências explícitas temática, mas, sim, de apagar e suprimir suas menções em outros documentos de governo de diferentes esferas, a partir de tentativas de criminalizar ou judicializar referências em materiais pedagógicos ou em abordagens no processo educativo escolar. Diante desse cenário, poderíamos pensar que o retrocesso que se delineia, nos leva de volta à experiência encoberta da luta e da discussão restrita do tema antes da CF de 1988. Sugerimos, contudo, que não é o caso.

Em *O dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, Karl Marx analisa eventos da França de fevereiro de 1848 a dezembro de 1851 que desembocaram no golpe de estado de Luís Bonaparte. Diante da insistência do sobrinho de associar seu governo à repetição dos feitos grandiosos de seu tio Napoleão, Marx pronuncia a célebre frase: a história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa (MARX, 1988, p. 7). Esse é o jeito

¹⁷ Sigla em sua forma estendida na sua dimensão completa. Em outros momentos do texto utilizaremos a sigla de forma abreviada LGBT.

¹⁸ A ministra da Família – segunda mulher a comandar uma pasta ministerial no Governo Bolsonaro – é uma voz atuante contra o ensino de gênero e sexualidade nas escolas como vinha sendo abordado nas políticas e nas ações nas escolas. Em suas falas, são constantes as críticas à denominada ideologia de gênero. Em entrevista a DW Brasil em fevereiro de 2020, Damares afirma: “Eu sou contra essa ideologia que chegou forte ao Brasil – e eu liderei movimentos de resistência [...] É uma teoria que chega ao Brasil dizendo que não pode mais ter bonecas e brinquedos de menino. Havia um patrulhamento ideológico absurdo. A ideologia de gênero, infelizmente, usou o movimento gay e a homossexualidade para impor a sua pauta no Brasil. Essa ideologia que parecia proteger os homossexuais, na verdade, traiu os homossexuais, usando esses movimentos para dizer que ninguém nasce homem, ninguém nasce mulher, gay ou lésbica, mas se torna tudo isso. É uma ideologia que fez muito mal a todos os movimentos no Brasil. Essa ideologia é do cão e vem para desconstruir tudo o que está posto e não apresenta nada no lugar”. GOMES, Karina. (de Genebra). “É o momento de a igreja ocupar a nação”. DW Brasil. Notícias Brasil. 28/02/2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/%C3%A9-o-momento-de-a-igreja-ocupar-a-na%C3%A7%C3%A3o-diz-damares-alves/a-52559550> Acesso em: 16 maio 2020.

irônico de Marx dizer que a história não se repete; a segunda vez quer parecer se repetir, no fundo, mostra-se como uma caricatura grotesca, farsante.

Aproximando-a de nossa problemática, percebemos que esse movimento de ocultar novamente a questão pertinente ao gênero é mais agressivo, porque não é um retorno. Não o associa a perspectiva de direitos da mulher com cunho familista como era compreendido anterior ao primeiro movimento de tratar estas questões de desigualdades de gênero na CF/88, nem está imbuído na noção geral de direitos humanos e cidadania como posteriormente à sua inclusão nos documentos educacionais. Esse segundo movimento se reconfigura, ganha novas formas, suprimindo (PNE/PEE/PME), apagando (BNCC), perseguindo, patrulhando (MESP), coibindo as discussões de gênero em termos sociais amplos e especificamente nos documentos de políticas educacionais. Em relação à anterior, esta ação é potencialmente mais danosa à sociedade, que entra em estado de negação aos direitos sociais já instituídos.

Sem desconsiderar que, em meio a essas ações de enfrentamento a questão de gênero via documentos oficiais, as resistências que se fazem nas escolas e nos movimentos não podem ser silenciados/invisibilizados, pois se realizam de forma difusa. Simone de Beauvoir afirma: “basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes” (BEAUVOIR apud GUICHARD, s.d). Cabe incluir nessa frase de Beauvoir diante do contexto de recrudescimento do conservadorismo que vivenciamos que os direitos da população LGBTQIA+, negra e indígena também são ameaçados constantemente. A vigilância, como alertou a filósofa feminista, deve ser constante.

Dada à emergência que se apresenta diante das tentativas cada vez mais agressivas para conter as abordagens de gênero na educação, alguns pesquisadores têm se debruçado em torno da temática tanto no campo das políticas educacionais, como em sua abordagem na escola, para compreender o impacto dessa “caça às bruxas” na educação e na sociedade brasileira.

Munindo-nos da mesma intencionalidade, de compreender esses fenômenos e os acontecimentos em torno da questão de gênero, buscamos desenvolver este estudo. Esses avanços desse conservadorismo¹⁹ nos últimos anos e sua expansão para brechar avanços em políticas (democráticas) demonstram o que Miguel (2017, p. 109) chama de dilema em nossa

¹⁹ Segundo Ferreira (2016, p. 169), esse conservadorismo presente na política brasileira “é constitutivo das ideologias presentes nos partidos de direita e de extrema-direita, mas o cenário histórico tem demonstrado que, especialmente no que se refere o debate aqui proposto, as bandeiras de luta dos sujeitos de gênero e sexualidade dissidentes podem ser preteridas também pelos governos proclamados “de esquerda” sob a justificativa da governabilidade”, como ocorreu nos vetos e recuos nos governo de Dilma.

experiência democrática: “[...] a convivência entre uma democracia formalmente inclusiva e uma sociedade que permanece hierárquica, desigual e excludente ao extremo”. É também a capacidade de o Estado Brasileiro manter estruturas de desigualdades e de práticas como as patriarcais que reforçam as desigualdades de gênero, mas sem desconsiderar a sua capacidade política em também promover transformações efetivas na sociedade como pode ser observado em determinados períodos.

Nosso interesse principal com este estudo consiste em demarcar/assinalar os avanços e limites de nossa democracia a partir do tratamento que é dado a questão de gênero no campo das políticas educacionais. Embora exista um sentido progressivo nos avanços e conquistas sociais efetivadas em políticas públicas “[...] preferimos pensar nesse fenômeno como lugar de tensões e que, apesar das mudanças de longa duração, tem seu sentido eivado de incertezas” (SILVA, 2017, p. 28).

Pressupomos que os avanços em políticas, sejam elas de qualquer natureza, não se efetivam em sua plenitude sem o enfrentamento de estruturas de desigualdades (classe, raça e gênero). Porque elas reconhecem e propõem novas compreensões da diversidade sexual, revisão dos papéis de gênero na sociedade, almejando a desconstrução de mentalidades preconceituosas, as políticas de gênero incomodam não somente os conservadores, mas toda uma parcela da sociedade que, dada às nossas condições perpetuadas, está habituada a esse *status quo* e, em qualquer sinal de mudança, busca frear tais anseios, mesmo que os limites da democracia sejam testados.

Como visto, nosso recorte temporal incide no marco legal da Constituição Federal, promulgada em 1988, abarcando a documentação educacional que inclui o tema gênero produzida durante toda década de 1990, perpassando pela primeira década dos anos 2000, até nosso tempo atual, mais precisamente o ano de 2017 culminando nos últimos documentos educacionais que retiraram o termo gênero de seu texto.

Enunciamos que temos como objetivo geral compreender a partir dos aspectos históricos da construção da democracia brasileira, os avanços, limites e recuos das políticas educacionais que tratam de gênero a partir da redemocratização no Brasil e como a não linearidade em avanços balizam a correlação de forças e interesses que marcam o país.

Para isso, traçamos como objetivos específicos: mapear na história brasileira recente as políticas educacionais que abordam a questão de gênero, compreendendo-as dentro de um processo sócio histórico composto por sujeitos sociais que influenciam na sua inclusão determinando sua presença e/ou ausência; demarcar temporalmente as dinâmicas de:

construção e saída do caráter velado, ascensão e visibilidade, e desconstrução e tentativas de apagamento da temática nas políticas; enunciar os momentos de dissenso e consenso sobre questões de gênero nas políticas educacionais; evidenciar como o tratamento que é dado a questão de gênero pode revelar cenários sócio-políticos como a própria natureza da democracia.

Para o desenvolvimento deste estudo, adotamos a abordagem de caráter qualitativa e delineamento procedimental da pesquisa documental. Delimitamos esse tipo de pesquisa, pois, segundo Oliveira (2008, p. 41), é um processo que possibilita “a reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Este tipo de abordagem possui características específicas para o tratamento de dados coletados, que busca “[...] explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas, sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais” (OLIVEIRA, 2008, p. 65).

Envolvem-se, nestes tipos de pesquisas, estudos sobre literatura pertinente ao tema, coleta e estudo de diferentes materiais empíricos como: estudos de caso, relatos de experiência pessoal, entrevistas, textos e produções culturais, discursos, legislações, documentos oficiais etc. Para Maria Marly de Oliveira (2008, p. 42), as pesquisas de abordagem qualitativa necessitam de uma importante compreensão do contexto histórico que pode ser realizado através da análise de documentos, pois, nestas pesquisas “os fatos e fenômenos são significantes” podem ser trabalhados por diferentes técnicas como, por exemplo, as análises documentais descritivas e as de conteúdo.

A pesquisa documental comumente é denominada por diferentes termos que buscam traduzir esse tipo de investigação, por vezes aparece como: “método documental” ou “técnica documental” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 3). Adotamos em nosso estudo a perspectiva apontada por Fávero e Centenaro (2019, p. 172), segundo a qual, apesar da “polissemia conceitual” em torno das pesquisas documentais, é preferível concebê-las como um procedimento metodológico que faz uso de um conjunto de técnicas e instrumentos para compreender e analisar tais documentos.

A pesquisa documental é, então, aquela em que os dados obtidos são originários de documentos, tem como objetivo principal extrair informações ali contidas, nem sempre explícitas, a partir de procedimentos e técnicas de análise a fim de compreender um fenômeno e a forma como tem se desenvolvido (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

As pesquisas documentais são compostas de fontes primárias a serem trabalhadas a partir do contexto e objetivos da pesquisa, ou seja, é o pesquisador que as analisa, como um dos principais instrumentos para captar informações ali contidas. Isto é, são “[...] elaboradas a partir de materiais que não receberam tratamento analítico como cartas, ofícios, certidão, boletins estatísticos, relatórios, leis etc.” (SANTOS; SANTOS, 2010, p. 20).

Segundo Antônio Carlos Gil (1999), esse tipo de pesquisa muito se assemelha à pesquisa bibliográfica. No entanto, esta última é desenvolvida por material já elaborado e construída a partir de fontes bibliográficas. Assim, a principal distinção entre estes dois tipos se encontra na natureza de suas fontes.

Como em outros tipos de pesquisa, a pesquisa documental busca a produção de novos conhecimentos. Para isso, recorre aos diferentes tipos de documentos para a compreensão e entendimento de fenômenos (sejam estes sociais, econômicos, sejam educacionais) e como eles têm ocorrido. Possibilita que o pesquisador adentre no campo de estudo e capture diferentes perspectivas existente nas entrelinhas dos documentos, extraíndo dali informações que ajudem elucidar o fenômeno estudado.

Desse modo, recorreremos ao desafio de apontar a seguinte definição ao que corresponde documento, transcendendo a ideia de serem apenas os textos que são impressos ou escritos. Segundo Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5),

O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador.

Por ser uma das principais ferramentas de análise das ciências humanas e sociais, a definição de documento (escrito), segundo André Cellard (2012), configura-se um desafio. Para o autor, o documento por muito adquiriu sentido de prova.²⁰ Baseando nas definições desse autor, Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 244) apontam que o documento pode ser um “instrumento escrito que, por direito, faz fé daquilo que atesta; para servir de registro, prova

²⁰ Segundo Cellard (2012, p. 96), a história foi à disciplina que atribuiu maior importância a sua definição. Nas primeiras tradições na escrita da história nos fins do século XIX, a definição de documento “se aplicava quase exclusivamente ao texto, particularmente aos oficiais” por ser validado pela confiabilidade destes tipos de fonte. Essa abordagem histórica – fundamentada nos grandes fatos e feitos políticos - foi majoritária por muito; contudo, essa noção de documento se transformou ao longo das próprias mudanças da disciplina de história, oriundas das transformações do movimento da Escola dos Annales. Com efeitos destas mudanças, ainda de acordo com Cellard (2012, p. 96), com “abordagens mais globalizantes, a história social ampliou consideravelmente a noção de documento, abarcando [...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte”.

ou comprovação de fatos ou acontecimentos”. Assim, podemos considerar os documentos como “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho”, expandindo a compreensão para além dos textos escritos, como os [...] “documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos” (CELLARD, 2012, p. 297).

As fontes em documentos podem ser provenientes de origem²¹ de arquivo público ou privado. Atemo-nos aos de origem pública que detém os documentos em interesse neste estudo, e são compostos de documentos oficiais como: “leis, ofícios, relatórios” como de “publicações parlamentares: atas, debates, documentos, projetos de lei, impressos, relatórios etc.” (LAKATOS; MARCONI, 1993, p. 178).

Nas diferentes modalidades de pesquisa, existem procedimentos específicos que auxiliam seu desenvolvimento. Ao utilizar os documentos com objetivos de extrair informações ali presentes, o pesquisador delimita o seu campo de investigação e procura aplicar instrumentos que lhe auxiliem na coleta e na interpretação dos dados.

Buscando identificar os elementos que são constitutivos de textos produzidos em períodos distintos, traçam-se caminhos “investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise” seguindo “etapas e procedimentos” organizando “informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elaborar sínteses” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

Em suma, nas pesquisas documentais, segundo Godoy (1995), é preciso atentar-se para importantes aspectos para seu desenvolvimento, como: a escolha dos documentos em função de seus objetivos e hipótese, isto é, o universo a ser estudado; sua acessibilidade e a análise de seus dados. Nesse processo, torna-se importante avaliar “[...] adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar” (CELLARD, 2012, p. 299).

Quanto à delimitação dos documentos a serem analisados, faz-se necessário avaliar sua credibilidade. Segundo Cellard (2012), essa dimensão possui grande importância nas análises preliminares dos documentos. Como iremos nos restringir a documentos e discursos oficiais (falas de parlamentares em comissões, planos educacionais, legislações, base curricular etc.) em nosso estudo, o critério de confiabilidade e veracidade é verificado. No

²¹ As documentações escritas, segundo Cellard (2009, p. 298), mesmo com sua abundância em diferentes tipos de documentos, podem ser divididas em dois grandes grupos: documentos públicos e privados. No primeiro grupo, encontram-se os provenientes de arquivos públicos como os governamentais (dos diferentes âmbitos do estado) e os de natureza jurídica. Nos de origem privada, estão os considerados não arquivados, incluem os “jornais, revistas, periódicos, boletins, publicidade etc.”. Como os documentos privados de origem arquivados, provenientes de: “organizações políticas, sindicatos, igrejas, empresas etc.”. Os documentos pessoais como: biografias, cartas e diários, são incluídos neste grupo.

entanto, isso não significa dizer que esses documentos trazem em si uma verdade absoluta do fenômeno a ser pesquisado.

O segundo ponto destacado por Godoy (1995) também é verificado por nós: os documentos selecionados estão disponibilizados com facilidade de acesso em sites oficiais do Governo Federal, como também em domínio público na internet. O terceiro e último ponto a ser considerado remete à técnica usada quanto às informações ali contidas e aos dados coletados.

Outras dimensões são apontadas por Cellard (2009) para serem acrescidas e consideradas nas análises preliminares de documentos, como: o contexto; o(s) autor (es); a natureza; os conceitos-chave e a sua lógica interna. Para o autor, é relevante reunir todas essas partes com os “elementos da problemática ou do quadro teórico”, assim o pesquisador poderá “fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática e ou questionamento inicial” (CELLARD, 2009, p. 303).

Em nosso estudo, adotamos a análise documental, considerando as dimensões citadas para análise de nossa documentação. Em virtude de nosso objeto, ampliamos para outras técnicas e procedimentos de análise, como a análise de conteúdo.

Nesse sentido, através do resgate histórico das políticas educacionais que trazem ou suprimiram a questão de gênero em seus textos oficiais, elegemos esse procedimento metodológico de modo que consigamos extrair informações destas fontes primárias levando em conta que “materiais – oriundos do aparelho de Estado [...] expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2012, p. 53).

Longe de utilizarmos documentos oficiais em busca de uma verdade que essas fontes poderiam trazer sobre o fenômeno estudado, ao contrário, é de máxima importância considerar que estes tipos de documentos

[...] são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados (EVANGELISTA, 2012, p. 61, grifo da autora).

Nas pesquisas em políticas educacionais, uma das principais fontes de análise são os documentos. Segundo Evangelista (2012, p. 52), eles não correspondem apenas aos textos

impressos e/ou em suportes eletrônicos, mas também abrange as legislações, “documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos”. Documento, como vimos, são provenientes de diferentes tipos de registros e de natureza. Sendo as políticas educacionais nossa principal fonte, é através da análise desses documentos que “surtem evidências que fundamentam os pressupostos e as afirmações do sujeito pesquisador. [...] fornecem informações sobre determinados contextos, que se não fosse pelas fontes documentais, não haveria como conhecer” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 182).

A alta produtividade de documentos de políticas educacionais nos últimos anos proporcionou diferentes demandas de pesquisa sobre elas, e evidencia a necessidade da pesquisa documental “como instrumento imprescindível para conhecer, descrever, caracterizar, analisar e produzir sínteses de objetos de pesquisa específicos das políticas direcionadas à educação” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 171).

Atualmente, a pesquisa educacional é beneficiada por uma ampla diversidade de temas e de diferentes enfoques teórico-metodológicos, além da contribuição de diversas áreas afins que possibilitam análises acerca das problemáticas atuais pertinentes (MAINARDES, 2016). Muitos pesquisadores desse campo têm utilizado da pesquisa documental como um dos principais instrumentos para a investigação de documentação oficial, estabelecendo ações para a compreensão de elementos que são constitutivos dos documentos produzidos em determinados períodos.

Desta forma, o pesquisador da área depara-se com documentos públicos que são produzidos e executados enquanto políticas públicas. Todavia, deve-se apreender que a elaboração e execução de tais políticas são marcadas por disputas sociais, políticas e forças de interesses, como também de elementos do contexto sócio histórico do qual o pesquisador está imerso, compartilhando experiências sociais.

De acordo com Muller e Surel (2002), apesar da polissemia que assinala o termo política, fazem parte de sua definição noções que envolvem a: esfera da política (*polity*); atividade política (*politics*) e da ação pública (*policies*) do Estado. Neste terceiro ponto, conforme esses autores, a ação pública “designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos” (MULLER; SUREL, 2002, p. 10).

Os estudos e análise das políticas públicas - como objetos de pesquisa - possuem diferentes tipos de abordagem analítica. De certa forma, objetivam identificar o que levam ao reconhecimento de um problema social ser incorporado como agenda de Estado, bem como os processos de suas etapas de: elaboração, implementação e avaliação (SOUZA, 2006).

Alicerçada em autores que adotam a perspectiva teórica cognitiva de políticas públicas como Muller e Surel, Ferreira (2018) considera analisar as políticas desde sua gênese, pois nelas se refletem as concepções e ações dos que governam o Estado em determinado período histórico. A partir desta perspectiva, indaga-se como os processos sociais e políticos influenciam nas tomadas de decisões do Estado e se busca “[...] compreender a formulação e implementação de políticas públicas com base na relação entre política e a construção da ordem social e não apenas como um mecanismo de resolução de problemas” (FERREIRA, 2018, p. 4).

Neste sentido, compreendemos que políticas públicas são um constructo social (MULLER; SUREL, 2002), determinadas por múltiplos fenômenos sociais e pelos interesses dos que integram as etapas de sua elaboração.

O terreno das políticas públicas se insere no que Silva (2017, p. 29) salientou como

[...] um campo de conflitos e disputas que encontra algum consenso sob uma base de critério universal aceita pelo conjunto da sociedade. O reconhecimento de uma política pública e sua legitimação precisam ser compreendidos no quadro de uma sociedade complexa, sobretudo capitalista.

Conforme Silva (2017), apesar de terem sido efetivados através de políticas públicas e sociais, muitos direitos ainda continuam em constante disputa e tensionamentos pelos inúmeros sujeitos sociais e políticos envolvidos.

Para esta autora, o Estado está incluso nessa trama, no entanto, também opera como um agente público mediador, reconhecendo, legitimando e implementando políticas. Apesar disso, no contexto de crise que se vivencia na sociedade brasileira, algumas políticas públicas já efetivadas são reivindicadas e colocadas em negociações, como as políticas educacionais que incluem as questões de gênero e “sofrem sérios riscos no quadro de ruptura da ordem manifestada pela crise econômica, política e social que busca interromper um ciclo de expansão de direitos sociais” (SILVA, 2017, p. 29).

A política educacional sucede desse contexto de relações sociais conflituosas. Desse modo, as análises dessas políticas e da historicidade dos movimentos de lutas em seu entorno

ajudam-nos a compreender o contexto político atual e o rastro de desarticulação das políticas educacionais no país.

De acordo com Peroni (2013, p. 3), a “a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças macrossociais e econômicas” e das mudanças do papel do Estado, mas é parte constitutiva de ambas. Como uma política pública, a política educacional em um governo democrático evidencia seus “propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 26).

Em vista disso, cabe indagar como elas expressam ações e decisões assumidas pelos governos, e se apontam para projetos societários mais democráticos e justos, ou seja, políticas que promovam por meio da educação a inclusão social, com vistas a reduzir desigualdades existentes. Portanto, cabe refletir sobre as reconfigurações do Estado capitalista situando como as redefinições que sobreveio sobre seu papel no atual estágio do capitalismo, em que as orientações de “neoliberalismo, a globalização financeira e produtiva, a reestruturação produtiva e a Terceira Via” (PERONI, 2013, p. 3) interferem na democracia representativa liberal, se manifestam e condicionam a expansão de políticas públicas e educacionais.

De acordo com Vera M. Peroni, (2013), respaldada em autores que analisam o atual estágio de crise do capital²² como Mészáros (2011) e Harvey (2008), essas estratégias são apresentadas como soluções para superar o contexto de crise que redefiniu as fronteiras entre o público e o privado.

No caso do Brasil, as lutas por direitos sociais ampliaram-se no contexto pós-ditadura, e o clima proporcionado pela adesão da nova Constituição materializou avanços e condicionou a ampliação de direitos conquistados por meio de políticas públicas (PERONI, 2013). Todavia, essa expansão coexistiu com a expressão contraditória, do aumento de privatizações e restrições dos gastos do Estado com políticas sociais. Esse momento decorre no mesmo período que se instaura a crise do capital com um “conjunto de estratégias para retomar o aumento das taxas de lucro, reduzindo direitos, com graves consequências para a construção da democracia e da efetivação dos direitos sociais” (PERONI, 2013, p. 3).

Aos Estados novos papéis foram atribuídos diante as políticas sociais, sua retirada na promoção das áreas de Bem-Estar social (HARVEY, 2008), tendo “profundas implicações

²² “As características principais desta crise são seu caráter universal, não estando restrito a uma esfera particular financeira ou comercial; seu escopo é global, não atinge apenas um ou outro país; sua escala de tempo é extensa e contínua, não é limitada ou cíclica, como as crises anteriores do capital; é gradual, diferente de colapsos mais espetaculares do passado” (PERONI, 2013, p. 3).

para a democracia e, de como se materializam nas etapas e modalidades da educação básica brasileira” (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 36).

Em vista disso, as análises sobre as políticas educacionais não permitem descolar dos contextos sociais, político e cultural, pois são elementos que nos dão condições de decifrar os documentos em políticas (FÁVERO; CENTENARO, 2019). De acordo com Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), a riqueza de informações que podem ser extraídas a partir do uso de documentos em pesquisas possibilita a ampliação e entendimento de “objetos que necessitam de contextualização histórica e sociocultural”.

As fontes primárias trazem em si a sua história, carregam em sua composição marcas de seu tempo de produção. Desse modo, diante delas, é preciso “captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa dizer captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos” (EVANGELISTA, 2012, p. 59).

Constituem como fases para o desenvolvimento da pesquisa com documentos: a pré-análise (escolha dos documentos; formulação de hipóteses e preparação do material para análise), a etapa de exploração do material (com escolhas de unidades através da exploração e classificação) e de tratamento dos dados (a partir de interferências e interpretações).

Em nosso caso, buscamos refletir sobre o lugar que a questão de gênero ocupa nas políticas educacionais no percurso histórico da nossa recente democracia. Tomamos como principais fontes de dados os documentos relativos às normatizações oficiais da educação de âmbito federal que trazem ou retiraram em seus textos a questão de gênero em políticas educacionais. Por estas documentações decorrerem de “determinações históricas” (EVANGELISTA, 2012, p. 59), selecionamos o recorte temporal que se estende de 1988 a 2017.

Trata-se de um período relativamente extenso em termos de acontecimentos sociopolítico e recente em termos históricos. Surge daí, então, a necessidade de trazer documentos de diferentes períodos que abordam a questão de gênero buscando compreender como a presença/ausência da temática pode estar relacionada com as disputas políticas e debates públicos na sociedade brasileira ao passar dos anos.

Dada à natureza de nosso objeto e do problema de pesquisa, foi relevante considerar, na escolha e definição das fontes a serem analisados, os documentos que materializaram consensos e dissensos, e/ou que transpareceram disputas sociopolíticas em torno da questão

de gênero, pois, o “documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (CELLARD, 2012, p. 295).

Em função dessa necessidade do objeto, também recorremos a outro diferente tipo de documento, como os discursos de sujeitos políticos que participaram ativamente nas discussões sobre a elaboração/aprovação do PNE (2014-2024) na Câmara dos Deputados, presente nas notas taquigrafadas das reuniões da Comissão Especial de Educação. Esse espaço de decisão política formal proporcionou intensos debates sobre a inclusão e/ou retirada do termo no Plano Nacional de Educação. Recorremos a essas fontes produzidas neste contexto, - além da documentação oficial -, pois acreditamos que este momento catalisa forças contrárias ao gênero em um só objetivo, aprovar o PNE com o inciso III do Art. 2º suprimido, como veremos reverberou na elaboração de outras normativas educacionais.

Antes de especificarmos nossas fontes, indicamos que os documentos serão analisados, por período. Para isso, demarcamos em três momentos a questão de gênero nas políticas educacionais para elucidar os avanços, os limites e seus recuos, assinalados pelo viés dos processos de consensos e dissensos; das disputas; negociações; tensões e conflitos.

O **primeiro momento** é caracterizado pelo tratamento não explícito que é dado ao tema ou até mesmo velado em documentos oficiais, demarca a entrada do tema com insinuações e vinculações gerais a lutas de direitos e a construção da cidadania. Por isso, essa é uma conjuntura de **construção**. Tem início com a alusão à temática nas discussões do universo político vinculado a agenda de direitos das mulheres a partir dos anos da redemocratização na década de 1980 até o final Governo de FHC (1998-2002) quando a questão de gênero começa a ganhar presença no universo da política pública. É marcado por uma agenda de governo ligada a um projeto neoliberal e de reformas do Estado, como também de consonância com agendas internacionais. Esse período é bem presente nas análises de diferentes trabalhos verificado em nosso primeiro capítulo. Nesse sentido, elegemos os documentos que trazem a temática de gênero (ou que abarcaram de forma atrelada a concepção de direitos humanos e cidadania), em especial o PCN (1998) e o PNE (2001-2010).

A escolha de tais documentos deu-se em função de seu contexto de elaboração. Oriundos da década de 1990, a discussão contrária a gênero não era uma pauta política marcante. Segundo Corrêa (2020), ela existia, mas era articulada pela igreja católica principalmente na agenda de direito reprodutivo, com tentativas de breicar/ influenciar o debate em documentação internacional. Por exemplo, a disputa em torno da aprovação do

PNE-2001 se centrou nos vetos do FHC em relação ao financiamento da educação e na imposição do PNE proposto pelo executivo em detrimento do PNE da sociedade, fruto de discussões realizadas nos I e II Coneds (VALENTE, ROMANO, 2002). Outro exemplo do período de consenso que existia em torno do tema é que os PCNs trazem a discussão de gênero nos componentes transversais, mesmo sendo um documento proveniente do executivo e incluído essa questão tendo em vista a avanço da AIDS na época, demonstrava a intenção do governo em abordar a temática mesmo numa perspectiva da saúde preventiva.

O **segundo momento** se caracteriza pela **ascensão** e maior **visibilidade** da temática durante os anos dos governos de Lula e Dilma entre os anos de 2003-2016. Compreendemos como o período em que o tema gênero teve maior visibilidade e preocupação na agenda governamental. Também destacamos nesse período alguns limites existentes para a sua consolidação na sociedade. Isto é, ao assinalar os avanços e conquistas sociais ligados a gênero, mas sem deixar de destacar as limitações existentes dentro deste contexto.

Em diferentes ocasiões nas quais o universo gênero e sexualidade foram tratados no âmbito político, uma reação em resposta era desencadeada na sociedade. Um exemplo são as articulações realizadas pela igreja católica com o governo Lula para a manutenção ensino religioso ou mobilizações para frear discussões e interferências nos debates em curso na sociedade, como o do aborto (CORRÊA; KALIL, 2020).

Optamos pelo PNE 2014-2024 para demarcar esse período, pois, na primeira versão deste documento no Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, o termo gênero estava presente em diferentes metas, objetivos, expressando os avanços em discussão que se tinha até então. É também o documento que demonstra o horizonte de ampliação do tratamento do tema na ocasião, abarcando as deliberações do Coneb de 2008 e da Conae de 2010 sobre equidade de gênero. Na própria estrutura de seu texto, segundo Reis e Eggert (2017, p. 15), “foi utilizada flexão de gênero, [...] indicando claramente a intenção do Plano em ser um instrumento de promoção da sensibilização quanto à equidade de gênero, deixando de se referir às pessoas apenas no masculino”.

Entretanto, no substitutivo enviado pelo Senado à Câmara dos deputados para a aprovação final, seu termo foi suprimindo dando início a intensos debates e discussões, criando um campo de disputa política, transportada para o contexto de aprovação do plano nacional de educação, intensificando a ofensiva contra o gênero que acometeu diferentes setores da sociedade brasileira no final do primeiro governo de Dilma.

Para complementar a análise do PNE e evidenciar esse momento de confronto, recorreremos também às notas taquigrafadas das reuniões da Comissão Especial de Educação da Câmara dos Deputados, com as discussões políticas de deputados que apoiavam ou eram contrários ao termo no plano nacional.

Nesse tipo de documentação, o procedimento é de análise de conteúdo a partir da perspectiva de Bardin (1977, p. 38). Segundo a autora, esse procedimento envolve “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Deste modo, analisamos os discursos proferidos pelos sujeitos políticos sobre as questões de gênero neste cenário, buscando codificar nas falas/mensagens proferidas interesses na permanência ou retirada do termo no plano.

Nesse período, tivemos intensas formas de ataques concomitantes à crise política que se iniciava através da união de setores conservadores, frentes religiosas (união entre setores conservadores católicos e evangélicos), movimentos como o “Escola sem Partido” e defensores da existência da denominada “ideologia de gênero” nas escolas. O PNE foi um dos documentos que proporcionou intensos debates, críticas e polêmicas, materializando essas disputas em seu texto final.

O **terceiro momento**, denominado por nós de período de **desconstrução**, inicia-se no governo interino de Michel Temer a partir do ano de 2016. É também marcado por inúmeras tentativas de apagamento da questão de gênero nas políticas educacionais, como também de reverberações da vitória da supressão do termo no PNE, na maioria dos planos estaduais e municipais de educação dando continuidade a esta ofensiva antigênero.

Desse modo, selecionamos como documento oficial que expressa esse momento o texto da BNCC (2017). Ao longo do processo da construção da Base, versões foram apresentadas pelo MEC e verificou-se a partir da análise desses documentos, que nas duas primeiras versões os termos a gênero e orientação sexual eram explicitados e vinculados a outros marcadores sociais nas propostas de auxiliar a construção curricular do país. Contudo, em sua versão final, esses termos não são mencionados explicitamente. Esse feito poder ser visto como resultado da forte mobilização e interferências de sujeitos participantes do processo de elaboração dessa política pública, e dos acirrados debates ocorridos na sociedade e no campo político. Essa não inclusão do tema pode ser considerada como desdobramento da supressão do PNE 2014 e continuidade dos diferentes tipos de ataques à pauta, tentativas de

apagamento em outros setores como no esvaziamento e futura extinção (ocorrida no ano de 2019) da SECADI.

A ausência dos termos gênero e orientação sexual foram positivadas nesses documentos após mudanças realizadas na versão final pelo Ministério da Educação. Contudo, é possível estabelecer elos com as polêmicas que pairavam o debate público na sociedade brasileira como nas falácias sobre gênero, as mobilizações de grupos contrários à temática com apoio de determinadas alas conservadoras religiosas e sujeitos políticos.

Desta forma, trataremos os documentos selecionados buscando compreendê-los através dos procedimentos e técnicas descritas a fim de:

Captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade da política, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe investigar suas origens, tendências que expressa, rede de influências que o produziu, metamorfoses e ressignificações que opera na apropriação de projetos de poder (EVANGELISTA, 2012, p. 59-60).

Nossa dissertação está organizada em cinco capítulos, afora a introdução e considerações finais. No primeiro capítulo, trouxemos a partir de nossa revisão de literatura o debate com a produção existente sobre as relações entre as políticas educacionais e gênero no país. No segundo capítulo, é abordado o referencial teórico que sustenta esta dissertação, a partir de três eixos de discussão. Apontamos o que compreendemos por gênero, a partir das contribuições da perspectiva feminista marxista para este campo de estudo. Em um segundo momento, propomo-nos trazer o que se tem de entendimento e as possibilidades de produção de conhecimento sobre o tempo presente numa perspectiva histórica. Por último, pontuamos os debates existentes acerca da democracia representativa liberal, seus limites e entraves.

Nos capítulos terceiro, quarto e quinto, demarcamos os diferentes momentos da agenda de gênero, as oscilações e não linearidade dessa questão na política educacional do Brasil. Assinalando os três momentos nos quais as preocupações de gênero passaram a compor políticas públicas educacionais após a CF/88: o primeiro período de **construção**; o segundo de **ascensão** da pauta e de maior **visibilidade**; e o terceiro, que caracteriza nosso tempo presente, de **desconstrução**, período atravessado de tentativas de apagamento e de ocultar à temática na documentação educacional.

Conforme sinalizado, organizamos os acontecimentos/eventos históricos em três momentos para/como efeito das análises de pesquisa. Essa organização temporal por momentos não pode ser compreendida como ausência de conflitos e de disputas que

atravessam os momentos aqui constituídos, isso fica visível ao indicarmos alguns exemplos. No ano de 2014 no momento de ascensão e visibilidade temos a aprovação do PNE, sem a menção explícita do termo gênero e diversidade sexual. E em pleno período que assinalamos como desconstrução das políticas públicas que avançam em direitos tem a publicação da Lei Nº 14.164/21 que inclui a prevenção à violência contra a mulher no currículo escolar e também institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, que será celebrada todos os anos no mês de março.

Ter esse olhar retrospectivo sobre a construção da democracia brasileira a partir da “redemocratização”, tendo como eixo condutor a presença das questões de gênero no campo da política educacional, pode evidenciar tramas de poder e lutas, avanços e recuos que ganharam e ganham materialidade em âmbitos específicos da vida social e que compõem, junto com outros fenômenos, a condição contemporânea do país.

1 DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO EXISTENTE

A revisão de literatura configura-se no processo de busca, descrição e análise das produções de conhecimento de um campo; a “literatura” corresponde a todo material relevante acerca do assunto presentes em livros, artigos, dissertações e teses etc. Para Barros (2009, p. 104), a “[...] ideia de uma revisão bibliográfica é enunciar alguns dos ‘interlocutores’ com os quais você trará o seu diálogo historiográfico e científico”.

Dessa forma, a revisão possibilita o contato inicial com referenciais teóricos e/ou pesquisas que possuam objetivos e trajetórias próximas ao que se pretende em nossa dissertação, permitindo identificar elementos ou brechas em nossa problemática, além de novos olhares e perspectivas de análise sobre o objeto: “A revisão bibliográfica, enfim, contribui para aperfeiçoar uma proposta temática inicial” (BARROS, 2009, p. 104).

Como parte integrante da metodologia científica, a revisão de literatura nos leva a identificar as concepções teóricas mais utilizadas, as abordagens com mais incidências em publicações e as lacunas que ainda existam no campo, ou seja, o que já foi feito em torno do tema e o que pode ser acrescentado. Sendo assim, a revisão de literatura não é composta apenas pelo mapeamento e descrição do que já foi investigado sobre um tema; envolve também uma discussão do que foi encontrado, relacionando-o com o problema de pesquisa proposto. Auxilia, assim, na escolha da metodologia adequada para a análise de fenômenos e/ou documentos, como também possibilita novas ideias, seja para responder o problema de pesquisa, seja para fornecer novas perspectivas e abordagens para a investigação.

Nesta revisão, nos atemos a encontrar trabalhos que realizaram análises das políticas educacionais que tratam das questões de gênero e seus desdobramentos na educação, compreendendo-os dentro de um contexto histórico que influenciou sua elaboração e consequentemente, em sua implementação.

Em suma, pretende-se, neste capítulo, elencar as descrições dos procedimentos adotados no levantamento quantitativo e as análises qualitativas dos textos da revisão de literatura. Tivemos como objetivo, em um primeiro momento, realizar buscas quantitativas de trabalhos ligados à temática desta pesquisa, como também descrever e justificar a escolha dos procedimentos adotados, apresentando e discutindo o levantamento da produção existente.

1.1 LOCALIZANDO OS ESTUDOS ELEGÍVEIS

Foi preciso selecionar critérios para a filtragem dos trabalhos, devido ao grande alcance do tema gênero em outras grandes áreas estudadas. A seleção dos trabalhos baseou-se em aspectos como: restrição ao campo das ciências humanas, de preferência da área da educação; recorte temporal de trabalhos sobre políticas educacionais pós CF/88; e presença ou ausência da questão de gênero nas políticas educacionais.

Na delimitação dos descritores para utilizar nas plataformas de informação, criamos variadas combinações de termos que referissem à problemática, ao objeto e recorte temporal da pesquisa. Dessa forma, os termos selecionados foram utilizados em diferentes tentativas e combinações: *gênero*; *gênero e educação*; *políticas educacionais*; *documentos educacionais*; *Brasil democrático*; *supressão de gênero*; *pautas conservadoras*; *perseguição e retrocesso*.

Os trabalhos incluídos neste capítulo foram encontrados em consultas em bases de dados como: Google Acadêmico (Scholar), Scielo, Banco de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A partir dos termos elencados, realizamos uma série de combinações entre eles, inicialmente no campo de busca do Google e do Google Acadêmico (Scholar) - específico para documentos científicos. Posterior a esse primeiro contato, partimos para a execução da investigação, adequando a expressão de busca aos recursos do site em que foi realizada a pesquisa.

Para as escolhas dos trabalhos, realizamos identificação de pontos de aproximação. As aproximações foram feitas a partir da identificação do título, leitura dos resumos e introduções. Além dos bancos de dados e bibliotecas, também realizamos buscas e pesquisas em revistas/periódicos destinadas a publicações em torno da temática.

Na busca realizada na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com os descritores “*gênero, políticas educacionais*”, identificamos muitos trabalhos destoantes da nossa proposta, fato constatado após a leitura de alguns títulos e resumos. Assim, baseados em nossos critérios de seleção dos trabalhos mencionados anteriormente, nos restringimos ao tema, recorte temporal e se o trabalho abordava a presença e/ou ausência da temática de gênero nas políticas educacionais. Após a adoção de tais procedimentos, chegamos a 6 dissertações.

Quadro 1 – Dados do primeiro levantamento no Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Título	Palavras-chaves	Buscadores	Ano	Instituição	Tipo	Autor
Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil sem homofobia.	Brasil sem homofobia diversidade sexual e identidade de gênero políticas educacionais	Gênero, Políticas Educacionais.	2011	USP	Dissertação	Marcelo Daniliauskas
Da política educacional à política da escola os silêncios e os sussurros da diversidade sexual na escola pública.	Homofobia Escolas públicas - Currículos - São Paulo (Estado) Estudantes - Comportamento sexual	Gênero, Políticas Educacionais.	2012	UNESP	Dissertação	Kesia dos Anjos Rocha
Análise da “ideologia de gênero” no plano municipal de educação de João Pessoa - PB (2015-2025)	Direitos humanos Políticas educacionais Diversidade de gênero e sexual Plano nacional de educação Plano municipal de educação	Gênero, Políticas Educacionais.	2017	UEPB	Dissertação	Joel Martins Cavalcante
Linguagem, políticas educacionais e gênero social: os planos nacionais de educação numa perspectiva dialógica.	círculo de Bakhtin gênero social linguagem Plano Nacional de Educação políticas educacionais	Gênero, Políticas Educacionais.	2016	UEPG	Dissertação	Priscila Barbosa Ribas Ansbach
Educação para superação da desigualdade de gênero no primeiro governo Dilma: uma crítica à luz do marxismo	Trabalho; Educação; Gênero; Políticas Públicas	Gênero, Políticas Educacionais.	2016	UFF	Dissertação	Danielle Sampaio Albuquerque
Políticas educacionais de gênero: (im)possibilidades para emancipação	Políticas de gênero Formação cultural Educação Feminismo	Gênero, Políticas Educacionais.	2017	UFG	Dissertação	Nathalia Borges Santos

Fonte: Organizado pela a autora.

Após a procura com os descritores adotados na base de dados anteriores, iniciamos a nossa busca quantitativa na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD). Nesta primeira tentativa nessa plataforma com os descritores “*políticas educacionais and*

gênero” e com uso do conector em inglês “and”, selecionamos após a leitura dos títulos e resumos, 6 trabalhos, sendo 4 dissertações e 2 teses de doutorado.

Em um segundo momento de buscas na plataforma BDTD, utilizando-se dos descritores “*gênero, políticas educacionais*” fazendo uso dos mesmos critérios selecionados anteriormente, chegamos a apenas uma dissertação diferente das que já havíamos encontrado com o uso de outros descritores. Tivemos a necessidade da adoção de filtros para as buscas, limitando para o campo das ciências humanas, posteriormente restringindo ainda mais o campo de buscas para a área da educação.

Após essa tentativa, identificamos que as produções que tratam de objetos, temática ou até mesmo com objetivos próximos da nossa intenção de pesquisa foram se tornando mais escassos. Mesmo com um alto número de produções científicas em torno das questões de gênero, suas relações no campo da educação e imbricações na área de políticas públicas muito se distanciavam; ora apareciam trabalhos com análises e abordagens que englobavam aspectos muito generalizantes; ora apresentavam análises de políticas específicas. Como nosso objetivo compreende o recente período democrático brasileiro e as políticas educacionais que tratam de gênero, elegemos os trabalhos que tratassem desse recorte específico.

Quadro 2 – Dados do segundo levantamento de busca na plataforma BDTD.

Título	Palavras-chaves	Buscadores	Ano	Instituição	Tipo	Autor
Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma.	Currículo; diferenças Diversidade; Gênero; Homofobia; Igualdade; PNE; Políticas educacionais Racismo.	Políticas Educacionais and Gênero.	2015	USP	Tese	Denise Carreira
Questões de gênero e sexualidade na escola: discutindo políticas públicas e formação pedagógica.	Gênero, sexualidade, políticas públicas.	Políticas Educacionais and Gênero.	2015	UFV	Dissertação	Natalia Hosana Nunes Rocha
Feminismos e antifeminismos na política brasileira: "ideologia de gênero" no Plano Nacional de Educação 2014.	Feminismo, Antifeminismo, Educação e Estado – Brasil	Políticas Educacionais and Gênero.	2016	UEL	Dissertação	Meire Ellen Moreno
A política educacional brasileira em interface com a diversidade sexual no período de	Política Educacional Brasileira; Diversidade Sexual E De Gênero Na Educação; Movimento	Políticas Educacionais and Gênero.	2016	UTP	Dissertação	José Antonio Correia de Souza

2003 a 2014.	Social LGBT; Homofobia					
Políticas de educação que tratam de gênero e sexualidades na América Latina: um estudo sobre Brasil e Uruguai.	Política educacional; Brasil; Uruguai; Gênero; Sexualidade; Movimento de libertação gay	Políticas Educacionais and Gênero.	2017	UFPE	Dissertação	Márcio da Silva Lima
Gênero e etnia: o que os documentos oficiais revelam sobre educação e diversidade.	Educação e Cultura. Diversidade, Gênero, Etnia.	Políticas Educacionais and Gênero.	2018	PUC-GO	Dissertação	Osvany C. Gundim Cardoso
As políticas de diversidade na educação: uma análise dos documentos finais das CONAEs, DCNs e PNE.	Educação. Diversidade. Políticas de diversidade. Educação de/para a diversidade. Estado/Política Social.	Políticas Educacionais and Gênero.	2016	UFRGS	Tese	Alexandre José Rossi
Discussões relacionadas a gênero nos planos de educação: o respeito à diversidade nas políticas públicas educacionais.	Educação, Gênero, Legisladores, Respeito.	Gênero, Políticas Educacionais.	2017	UFRGS	Dissertação	Deisi Noro

Fonte: Organizado pela autora

Também realizamos o levantamento bibliográfico através de buscas e pesquisas em revistas/periódicos destinadas a publicações recentes em torno da temática. Seleccionamos artigos publicados em revistas e anais de eventos científicos, produções que abrangem a discussão atual em torno das questões de gênero nas políticas educacionais. A escolha por esse formato de trabalho justifica-se devido à fluidez de sua produção, sua utilização “[...] é importante porque indica que o pesquisador está alerta para as questões que estão sendo discutidas na sua área e em torno da sua temática” (BARROS, 2005, p. 59).

No que diz respeito aos artigos selecionados, utilizamos como estratégia as buscas automáticas – realizadas em bibliotecas digitais, como o Google Acadêmico (Scholar), Scielo - e buscas manuais, feitas a partir das consultas no campo de busca do Google com os descritores. Os resultados apareceram na forma de *links*. Através das visitas aos *sites* de revistas e/ou anais de conferências, localizamos os artigos sobre o tópico pesquisado.

O que chamamos de buscas automáticas e manuais sinaliza procedimentos diferentes de procura. No primeiro tipo, realizamos as buscas a partir da inserção dos descritores no campo próprio já disponibilizado pela plataforma de dados. Já nas buscas manuais, utilizamos

principalmente o campo de busca do Google para testarmos as variadas combinações entre os descritores, consistindo em resultados com trabalhos mais próximos aos nossos objetivos.

Na busca realizada com os descritores “*gênero e políticas educacionais*” no Google Acadêmico (Scholar), muitos resultados eram provenientes da Scielo. Dessa forma, ao clicar nos *links* dos artigos, éramos encaminhados para a página da Scielo, onde o artigo em arquivo PDF logo era acessado. Também utilizamos o *site* da Scielo, contudo, apenas com o uso dos descritores para as procuras. A gama de trabalhos referente à temática de gênero era muito extensa, abarcando trabalhos até do campo das ciências médicas. Visto isso, com os mesmos descritores selecionamos os filtros: *Educação*, *Humanidades*, *Estudos sobre mulheres*, obtendo como resultado trabalhos próximos ao que se pretende. No 3º quadro demonstrativo, apresentamos o quantitativo destes trabalhos encontrados por tais procedimentos.

Quadro 3 – Levantamento quantitativo de artigos indexados na Scielo.

Título	Palavras-chaves	Buscadores	Ano	Tipo	Identificação /publicação	Autor
Governamen- to e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios.	Pânico moral; Escola sem Partido; Ideologia de Gênero; Governamentalida- de	Gênero, política educacional, pautas conservado- ras.	2017	Publicação em revista/periód- icos.	Educar em Revista, dez. 20 1, n. 66, p. 141- 155	César, Maria Rita de Assis; Duarte, André de Macedo
Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas.	Políticas Públicas de Educação; Ideologia De Gênero; Pânico Moral; Empresários Morais.	Gênero, política educacional, pautas conservado- ras.	2018	Publicação em revista/periód- icos.	Rev. Bras. Educ.2018, v.23, Epub jul. 26, 2018.	Rafaela Oliveira Borges; Zulmira Newlands Borges.
Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros.	Educação. Planos de Educação. Gênero. Diversidade sexual.	Gênero, política educacional, pautas conservado- ras.	2017	Publicação em revista/periód- icos.	Educação & Sociedade, jan. 2017, v. 38, n. 138, p. 9-26	Edla Eggert Tony Reis
O gênero nas políticas públicas de educação no	Políticas Educacionais – Relações De Gênero –	Gênero e políticas educacionais	2004	Publicação em revista/periód- icos.	Caderno de Pesquisa, v. 34, n. 121, São Paulo, jan./abr..	Cláudia Vianna, Pereira; Unbeha- um, Sandra.

Brasil: 1988-2002.	Sexualidade – Diferença Entre Sexos					
Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil.	Educação; Gênero; Políticas públicas; Parâmetros Curriculares Nacionais; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.	Gênero e políticas educacionais	2006	Publicação em revista/periódicos.	Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006	Cláudia Vianna, Pereira; Unbehau, Sandra.
Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990.	Gênero; Política Educacional; Igualdade; Feminismo.	Gênero e políticas educacionais	2001	Publicação em revista/periódicos.	Cadernos Pagu n. 16, 2001, p.151-197.	Fúlvia Rosemberg
Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica.	Educação; Gênero; Políticas Públicas; Sexualidade; Produção Acadêmica.	Gênero e políticas educacionais	2012	Publicação em revista/periódicos.	Revista Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2, v. 68, p. 127-143, maio/ago.	Cláudia Vianna

Fonte: Organizado pela autora

Caracterizamos as buscas realizadas em cada site de revistas como manual. Fizemos essa distinção devido às diferenças nas buscas. Na anterior, mesmo restrita ao *site* Scielo, apareciam resultados de diferentes revistas, indexadas nesta mesma plataforma. Nessa, adotamos diversas combinações dos descritores no campo de busca do Google, o que possibilitou um alcance de distintos artigos provenientes de diversas revistas. Os artigos publicados em anais de eventos científicos também foram selecionados; empregou-se como estratégia de busca para este tipo de publicação a inserção dos descritores no campo de busca do Google, encontrando uma extensa quantidade, como por exemplo, de congressos, simpósios, seminários nacionais e internacionais.

Procuramos elaborar os quadros demonstrativos para apresentar os levantamentos quantitativos proveniente de cada busca manual com os descritores adotados nas respectivas buscas. Visto isso, descreveremos como chegamos aos trabalhos encontrados, exemplificando principalmente ao uso das variadas combinações dos termos e acréscimos que os complementaram, destacando que a mudança de descritores aponta para a tentativa de caracterizar com mais precisão aspectos da história recente do país. O quadro 4 exemplifica os trabalhos com os descritores “*Gênero e políticas educacionais*”.

Quadro 4 – Levantamento quantitativo de artigos: Google

Título	Palavras-chaves	Buscadores	Ano	Tipo	Identificação /publicação	Autor
Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação.	Políticas Públicas De Educação. Gênero. Sexualidade. Educação Sexual.	Gênero e políticas educacionais	2018	Publicação em revista/periódicos.	Revista Educação - PUCRS e- ISSN 1981-2582 ISSN-L 0101-465X v. 41, n. 1 (2018)	Denise Regina Quaresma da Silva, Zuleika Leonora Schmidt Costa, Márcia Beatriz Cerutti Müller.
Gênero e Políticas Educacionais no Brasil	Gênero. Educação. Políticas Educacionais De Gênero	Gênero e políticas educacionais	2015	Publicação em revista/periódicos.	Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG - v. 28, n. 1 – Jan./Jun. 2015 – ISSN online 1981-3082.	Guilherme Paiva Paiva de Carvalho, Marcília Gomes Mendes.
Gênero e Políticas Públicas de Educação	Educação, Gênero, Políticas Públicas, Legislação.	Gênero e políticas educacionais	2014	Anais de evento.	Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas, ISSN 2177-8248 .	Lúcia Aulete Búrigo Sousa, Mareli Eliane Graupe.
Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica.	Educação. Gênero. Políticas Públicas. Sexualidade. Produção Acadêmica.	Gênero e políticas educacionais	2016	Publicação em revista/periódicos.	<i>Revista Pro-Posições</i> , N°23 (2), 127-143. Unicamp	Cláudia Vianna.
Reflexões iniciais sobre políticas públicas de educação profissional e gênero no Brasil no século XXI.	Política Pública. Gênero. Educação Profissional	Gênero e políticas educacionais	2016	Anais de evento.	Anais do III Colóquio Nacional Eixo Temático I – Políticas em educação profissional ISSN: 2358-1190	Lenina Lopes Soares Silva, Rita de Cassia Rocha.
Perspectivas das discussões sobre o gênero nas políticas educacionais: o debate no âmbito da Escola Técnica Estadual Henrique Lage (ETELH/FAETEC-RJ)	Gênero, Política Educacional, Polêmica, Análise de Discurso.	Gênero e políticas educacionais	2018	Publicação em revista/periódicos	Revista P2P & INOVAÇÃO - e- ISSN 2358-7814, IBICT5. 141-155.10.21721/p2p.2018v5n1.p141-155.	Andrea Peres Lima, Marcelo Laranjeira.

Fonte: Organizado pela autora

Em uma segunda tentativa no mesmo dia, com os mesmos critérios, procedimentos e descritores adotados, realizou-se outra procura, porém, acrescentando aos termos buscadores a palavra “*retrocessos*”, fazendo alusão ao momento de retrocessos que vem acometendo as políticas educacionais que abarcam as questões de gênero. Encontramos apenas um trabalho que preencheu nossos critérios nos anais da Anped.

Quadro 5 – Levantamento quantitativo de artigos: gênero, educação, políticas educacionais, retrocessos: Google

Título	Palavras-chaves	Buscadores	Ano	Tipo	Identificação /publicação	Autor
Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação.	Políticas Públicas, Gênero, Sexualidade, Educação.	Gênero, Educação, Políticas Educacionais, Retrocessos.	2015	Anais de evento	37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis	Jane Felipe, Bianca Salazar Guizzo

Fonte: Organizado pela autora

Com o acréscimo do termo “*perseguição*” aos descritores “*gênero, educação, políticas educacionais*”, encontramos mais 2 trabalhos publicados recentemente que tratam das polêmicas em torno da temática de gênero e das ameaças que o tema vem sofrendo. Visto a aproximação temporal e o tratamento destas questões no texto, selecionamos os trabalhos mesmo abordando apenas uma política específica, diferentemente de nossa proposta, que buscamos compreender o local das questões de gênero nas diversas políticas que abarcam o tema.

Quadro 6 – Buscadores: Gênero, Educação, Políticas Educacionais, Perseguição: Google.

Título	Palavras-chaves	Buscadores	Ano	Tipo	Identificação /publicação	Autor
“Não é competência do professor ser sexólogo” O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação.	Gênero. Sexualidade. Educação. Política sexual. Moralidade	Gênero, Educação, Políticas Educacionais, Perseguição.	2018	Publicação em revista/periódicos	Revista Civitas, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, jan.-abr.	Elaine Reis Brandão, Rebecca Faray, Ferreira Lopes

Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da BNCC.	Conservadorismo; Políticas Públicas; BNCC; Ideologia de Gênero.	Gênero, Educação, Políticas Educacionais, Perseguição.	2018	Publicação em revista/periódicos	REVISTA COMMUNITAS - ISSN: 2526-5970 - v. 2 (2018)	Fernanda Pereira de Moura.
---	---	--	------	----------------------------------	--	----------------------------

Fonte: Organizado pela autora

Encontramos 3 trabalhos publicados recentemente que abordam as influências das pautas conservadoras nas políticas educacionais voltadas para a questão de gênero, dito isso, utilizamos os termos “*pautas conservadoras*” complementando nossos descritores “*política educacional, gênero*” abrangendo os trabalhos que fazem alusão a nossa conjuntura contemporânea.

Quadro 7 – Buscadores: política educacional, gênero, pautas conservadoras: Google.

Título	Palavras-chaves	Buscadores	Ano	Tipo	Identificação /publicação	Autor
Conservadorismo, direitos, moralidades e violência: situando um conjunto de reflexões a partir da Antropologia.	Política Educacional, Educação, Gênero, Pautas Conservadoras	Política Educacional, Gênero, Pautas Conservadoras.	2017	Publicação em revista/periódicos	Cad. Pagu, Campinas, n. 50, e 175000.	Horacio Sivori, Regina Facchini
A ofensiva conservadora-liberal na educação: elementos para uma análise da conjuntura contemporânea	Ofensiva Conservadora-Liberal; Políticas Públicas Da Educação Brasileira; Escola Sem Partido.	Política Educacional, Gênero, Pautas Conservadoras.	2017	Publicação em revista/periódicos	Revista Trabalho necessário. Uff. v. 15, n. 26	Bruno Gawryszewski, Vânia Motta.
A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola.	Políticas Educacionais, Democracia, Gênero E Sexualidade.	Política Educacional, Gênero, Pautas Conservadoras.	2017	Anais de evento	Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.	Gabriela Sevilla, Fernando Seffner

Fonte: Organizado pela autora

Com os descritores “*Gênero, políticas públicas, educação, Brasil, história recente*”, encontramos mais 2 artigos que abordam a questão de gênero em nosso contexto atual. Com o acréscimo da expressão “*história recente*” aos descritores, a pesquisa nos trouxe trabalhos que fazem uma análise de nosso momento presente a partir das políticas educacionais. Preferimos utilizar as palavras “história recente” ao invés de “tempo presente” para nos referirmos ao nosso recorte temporal/histórico para evitar a aproximação ao campo da história que trata de acontecimentos de um passado recente ao presente vivido, o que nos levaria a trabalhos que destoavam de nossa intenção.

Quadro 8 – Buscadores: Gênero, políticas públicas, educação, Brasil, história recente: Google.

Título	Palavras-chaves	Buscadores	Ano	Tipo	Identificação/publicação	Autor
Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas.	Gênero, sexualidade, políticas públicas, educação, Brasil, história recente.	Gênero, Políticas Públicas, Educação, Brasil, História Recente.	2015	Anais de evento	Reunião Científica Regional da ANPED Eixo 18 – Gênero, Sexualidade e Educação. – De 24 a 27 de julho – UFPR / Curitiba / PR	Fernando Seffner
Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação.	Políticas públicas de educação. Gênero. Sexualidade. Educação sexual.	Gênero, Políticas Públicas, Educação, Brasil, História Recente.	2018	Publicação em revista/periódicos	Revista Quadrimestral Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. ISSN 1981-2582	Denise R. Q. Silva, Zuleika L. S. Costa, Márcia B. C. Müller.

Fonte: Organizado pela autora

1.2 DESVENDANDO AS PRODUÇÕES ENCONTRADAS: INCIDÊNCIAS, FREQUÊNCIAS E INFLUÊNCIAS DOS CONTEXTOS NAS PRODUÇÕES.

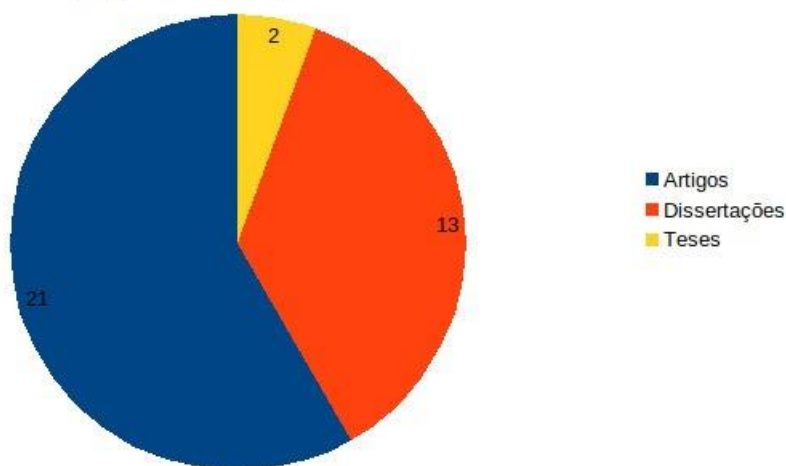
Como resultado de nossas buscas, chegamos a um total de 35 trabalhos: 21 artigos, 12 dissertações e 2 teses. Apresentamos uma breve descrição de aspectos como: maior incidência de produção, os tipos de estudos mais frequentes que tratam do tema, além da intensificação da produção dessas pesquisas que abordam a questão de gênero e suas relações com a política educacional e a distribuição dessas pesquisas ao longo do tempo.

Como se percebe, há um quantitativo maior de artigos do que de dissertações e teses. Em geral, o tempo de desenvolvimento de uma pesquisa de pós-graduação é maior que o de produção de um artigo. Isso explicaria essa diferença. Contudo, para além desse possível motivo, precisamos levar em consideração, pelo menos, dois pontos. O primeiro remete ao fato de as pesquisas sobre gênero serem recentes.

Claudia Vianna (2012), em seu artigo “Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica”, traz um rico levantamento sobre as produções acadêmicas acerca da temática no Brasil entre 1990 a 2009. Aponta que as produções acompanharam o desenvolvimento das políticas, destacando que essas produções se concentram no eixo Sul/Sudeste e, em grande maioria, nos formatos de dissertações e artigos, apontando número reduzido de teses. Em nosso levantamento, é verificável essa constatação da autora, baseado nos critérios adotados inicialmente ao que diz a recorte temático, temporal e de objeto. O gráfico abaixo demonstra essa diferença na proporção de tipos de produção relacionados ao tema.

Gráfico 1

Proporção de Produções Relacionadas ao Tema



Fonte: Produzido pela autora

Em decorrência dessa primeira observação, chamamos a atenção para um segundo aspecto. A novidade do tema junto com as polêmicas políticas com as quais ele tem sido entrelaçado podem demandar reflexões emergenciais e textos mais ensaísticos na forma de artigos (sejam em periódicos, sejam em anais de eventos).

Nesse sentido, nas pesquisas sobre gênero, principalmente as imbricadas as políticas educacionais, há um movimento de reação aos discursos conservadores, ocorrendo um aumento de produções em consonância aos acontecimentos sócios políticos.

Desse modo, a partir de 2014, quando calorosos debates atravessaram a sociedade brasileira sobre a inclusão ou retirada do termo gênero no PNE, o tema centralizou-se nas discussões no espectro político e cotidiano, pairando uma névoa de pânico moral:²³ “alegava-se que ao introduzir ‘a ideologia de gênero nas escolas’, os conceitos de homem, mulher e da família tradicional seriam deturpados” (LARANGEIRA; LIMA, 2018, p. 143).

Esses acontecimentos atravancaram as políticas educacionais nos últimos anos, modificando o rumo que as políticas que tratam de gênero tinham tomado no país. A pesquisa em educação, em especial a referente à política educacional, segundo Nora Krawczyk (2012), acompanhou essa dinâmica sociopolítica. Essas intensas transformações sociais têm sido terreno fértil para a pesquisa em política educacional. Dessas significativas modificações originam-se novos problemas de investigação, análises e diálogos interdisciplinares, além da abordagem de temas como os de gênero que se apresentam como propulsor de embates sociais.

Sendo assim, vejamos a distribuição da produção encontrada no tempo. Segue o gráfico explicativo sobre o total de produções acadêmicas analisadas na pesquisa.

Gráfico 2



Fonte: Produzido pela autora.

²³ Baseado em Cohen, Borges e Borges (2018, p. 14) apontam que “[...] o pânico moral caracteriza-se como um conjunto de eventos que emergem em determinados momentos e são tomados como uma ameaça aos valores e interesses sociais; eles são apresentados de maneira estereotipada pelos *mass media* e barreiras morais se fortalecem contra o surgimento desta situação vista como ameaçadora”.

Nessa conjuntura, a tensão que se instaura sob os diversos ataques que a pauta gênero tem sofrido faz com que o embate de forças sociais se intensifique. As discussões de gênero ganharam intensa visibilidade durante as discussões na elaboração do Plano Nacional de Educação em 2014, quando o termo foi suprimido do documento após pressão de alguns grupos religiosos e seus representantes legislativos.

Como se observa, a maior incidência de pesquisas encontradas nesta revisão sobre a questão de gênero nas políticas educacionais tem como marco o ano de 2015. Podemos relacionar essa intensificação nas publicações em torno das questões de gênero nas políticas educacionais em alta nos *mass media* e impulsionadas pela onda conservadora²⁴ que age em um movimento contrário aos avanços e visibilidade que os temas ligados às diversidades tiveram nos últimos governos com tendências mais progressistas aos temas sociais.

O protagonismo dessa temática possibilitou desdobramentos e reações contrárias ao que significa as questões de gênero e ao que vimos nestes últimos cinco anos de disputas de grupos hegemônicos em volta destas discussões. Em voga devido às políticas de incentivo e promoção de equidade e envolvido em polêmicas quanto a sua abordagem na educação, os contra-ataques de setores conservadores entraram em disputa no campo político na forma de supressão termo gênero do PNE (2014-2024); nas investidas em Projetos de lei inspirados no movimento *Escola sem Partido*; no pânico moral instaurado através da “*Ideologia de gênero*” e da falácia sobre o Projeto Escola sem homofobia.

Keila Deslandes (2015) aponta que o campo de tensões que se construiu em torno das questões de gênero e sobre sua incidência nas políticas educacionais nos últimos anos são resultado do revide de grupos fundamentalistas religiosos atuantes no poder legislativo ao conjunto de conquistas em políticas de promoção de igualdade e diversidade que vinham sendo implementadas em diversos âmbitos da sociedade brasileira, na educação, o tema gênero encontrou eco em alguns documentos que repercutiram mudanças na sociedade.

Sobre o ano de 2015 no que diz respeito às questões de gênero nas políticas educacionais, Deslandes (2015, p. 85) aborda ainda que as críticas impulsionadas pelos setores conservadores e poderosas frentes parlamentares “atingiram um ápice de hostilidade,

²⁴ Esse movimento ocorre em um “contexto marcado pelo fortalecimento dos feminismos e pelo adensamento das reações protagonizadas por grupos religiosos conservadores, que mobilizam recursos econômicos e simbólicos para fazer valer suas visões” (BIROLI, 2018, p. 15). Numa tentativa de impor este modelo para manutenção de relações sociais desiguais, esses ataques diretos à questão de gênero, a diversidade sexual e as pautas feministas são reativas às conquistas que vem sendo angariadas desde a CF/88 e vem modificando os papéis de gêneros instituídos socialmente, e “às transformações sociais significativas - na sociabilidade, na vivência dos afetos, na conjugalidade e na parentalidade - opõem-se à união homoafetiva, à “perspectiva de gênero” nas políticas públicas e de ensino, à afirmação da autonomia das mulheres” (BIROLI, 2018, p. 15).

[...] e isso levou ao banimento total ou quase total do termo gênero das políticas públicas educacionais”. As pesquisas produzidas neste ano, encontradas por nós neste levantamento, tratam desses episódios (como se verá adiante). Sob esse aspecto, as produções podem ser consideradas um termômetro da época, já que, quanto maior os desdobramentos em torno da temática em um período específico, maior a quantidade de trabalhos encontrados.

Em especial no campo de pesquisas em políticas educacionais, a influência do contexto histórico e dos desdobramentos sociopolíticos na escolha da temática é verificado por Krawczyk (2012). Nessa revisão de literatura, no que diz respeito ao levantamento quantitativo, também identificamos a inclinação a certos aspectos da questão de gênero que podem ser relacionados diretamente com o contexto de produção do artigo e/ou dissertações e teses. Abordemos inicialmente o universo temático a partir dos artigos.

Rosemberg (2001) debruça sobre os documentos educacionais que tratam de gênero, fazendo um balanço das políticas provenientes dos anos de 1990 que incluem essa questão. Questionando a agenda hegemônica adotada nestas políticas, a autora traça um perfil da educação de homens e mulheres no Brasil destacando “a atual agenda compartilhada unanimemente por organizações multilaterais, governos (inclusive o brasileiro), movimento feminista/de mulheres e por parte do campo de estudos de gênero/sobre mulheres, obnubila processos de dominação de gênero na educação” (ROSEMBERG, 2001, p. 156). Aponta que as preocupações em termos de políticas educacionais com o tema giravam em torno de uma equidade universal. Os documentos educacionais brasileiros, de acordo com a autora, apresentavam uma perspectiva de que não havia desigualdades entre os gêneros levando apenas em consideração aspectos ligados ao acesso à educação por meninas e mulheres. Conforme a análise trazida por Rosemberg, o

[...] governo brasileiro, em consonância com as organizações multilaterais e tendências hegemônicas do movimento de mulheres, interpreta que a igualdade de oportunidades de gênero no sistema educacional reduz-se a indicadores de acesso e permanência, olvidando-se de outras dimensões da educação que refletem, sustentam e criam desigualdades de gênero (ROSEMBERG, 2001, p. 155).

Em seu artigo de 2004, Vianna e Unbehaum avaliam as questões de gênero nas políticas de educação no país no período de 1988 a 2002, destacando a consonância com as mudanças na educação. As autoras apontam que as análises desses documentos foram guiadas por dois movimentos, identificando como o tema gênero é abordado, sendo um:

[...] na perspectiva dos direitos e da construção da cidadania, não necessariamente da referência explícita à expressão gênero; o outro, dirigido à ideia abstrata de cidadania contida nos documentos, mas tomando a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também de propósitos que procuram dar novos significados à prática social (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 81).

Em 2006, as mesmas autoras continuam a análise de documentos de políticas públicas no Brasil, vinculado ao contexto da Educação Básica. Em decorrência da Constituição brasileira, ocorreu uma significativa ampliação de direitos que, segundo elas, “consolidou-se ao longo da década de 1990 até 2002 e encontrou em documentos internacionais uma importante fonte de inspiração e pressão para ampliar as demandas dos direitos de gênero no Brasil, quando se trata das políticas públicas de educação” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 409).

No artigo “Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica”, Vianna (2012) mapeia as produções acadêmicas sobre o tema durante dez anos, verificando uma maior incidência nos formatos de artigos e dissertações provenientes da região sudeste. Essas produções, de acordo com a autora, têm acompanhado o desenvolvimento das políticas públicas em educação e a composição de uma agenda para a diversidade no país. Com ênfase em análises de currículos, em grande parte dos trabalhos analisado, o conceito gênero é compreendido a partir das formulações teóricas de Joan W. Scott e Judith Butler.

Diferente dos mencionados anteriormente, os artigos de Graupe e Sousa (2014), de Carvalho e Mendes (2015) e de Costa, Müller e Silva (2018) trazem análises variadas sobre as políticas educacionais que abordam gênero (relacionado a outros marcadores sociais), contextualizando as mudanças e avanços ocorridos na educação proveniente da inclusão da questão em documentos (PCN, PNE, de políticas de formação continuada) que compõem a legislação educacional. Ressaltam a importância da consolidação dessas políticas para ao enfrentamento de situações de preconceitos no ambiente escolar.

Carvalho e Mendes (2015) analisam como a temática das relações de gênero aparece nas políticas provenientes dos governos FHC e Lula. Os autores apontam que, durante os anos de governo FHC, por se fundamentarem na premissa de igualdade de acesso e atenderem demandas de uma agenda internacional, as políticas educacionais não fazem menção ao tema. Já, durante o governo Lula, existiram avanços referentes aos direitos das mulheres e minorias, e destaque no tratamento da questão de gênero nas políticas educacionais. Contudo, apesar

dos avanços em termos políticos e em formação continuada para professores da educação básica, o tema gênero ainda é pouco trabalhado no ambiente escolar.

Costa, Müller e Silva, (2018) buscam, em seu artigo, resgatar como gênero, sexualidade e educação sexual aparecem em documentos como os PCN, PNE. Os autores destacam como a entrada destes temas em políticas educacionais demonstram preocupações internacionais em contenção e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência etc. Nesse contexto, o gênero é compreendido apenas nas dimensões que tratam das diferenças sexuais entre homens e mulheres. Os autores também destacam que, com a inclusão da temática na educação, houve a ampliação do debate, mas limitando as questões de gênero apenas ao âmbito da sexualidade e da prevenção de saúde sexual. Nesses documentos, são ausentes as discussões sobre identidades de gênero, diversidades e orientações sexuais, além das estruturas de desigualdades de gênero.

Os artigos de Silva e Rocha (2016) e de Larangeira e Lima (2018) tratam da perspectiva de gênero nas políticas educacionais no ensino técnico e profissionalizante. O primeiro destaca que o aspecto dual que permeia a educação profissional se estende para as políticas educacionais de gênero, nas quais as características desiguais de divisão sexual de trabalho ainda permeiam essas ações. Já o segundo ambienta uma escola de ensino médio profissionalizante, identificando como as discussões e discursos sobre gênero têm atravessado o cotidiano escolar em tempos de perseguição ao tema.

Nos trabalhos a partir de 2015, identificamos que as políticas educacionais que tratam de gênero acompanham os desdobramentos sociopolíticos e os discursos conservadores que dão início aos ataques ao gênero, e isso aparece nas pesquisas selecionadas. No que diz respeito aos avanços e retrocessos nas políticas educacionais que abrangem gênero, encontramos o artigo de 2015 de Felipe e Salazar. Já os que abordam o avanço das pautas conservadoras nos documentos norteadores e suas reverberações nas escolas, temos os artigos de 2017 de Noro, (2017), de Facchini e Sivori (2017), de Gawryszewski e Mota (2017) e de Sevilla e Seffner, (2017).

Três artigos de 2018 (BORGES; BORGES, 2018; BRANDÃO; LOPES, 2018; MOURA, 2018) tratam da conjuntura contemporânea a partir da situação atual da questão de gênero nas políticas educacionais. Durante as eleições de 2018, “foram ressuscitados materiais quando da polêmica envolvendo o Escola sem Homofobia em 2011, e o ‘kit gay’ transformou-se em um dos principais artefatos da campanha do presidente eleito do país, Jair Bolsonaro” (LEITE, 2019, p. 123).

Esses trabalhos versam sobre políticas específicas como: planos de educação, currículos, Brasil sem homofobia etc., considerando as influências do contexto sócio-histórico atual. Ponderam sobre as atuações de forças contrárias à temática que, estabelecendo pautas moralistas, suprimem o termo gênero em documentos oficiais de governo. Abordam as ameaças das teses do “Escola sem Partido”, além das falácias – “ideologia de gênero”, “kit Gay” – que motivaram a supressão dos termos em documentos como os Planos nacionais, estaduais e municipais.

Especificamente sobre a supressão do termo gênero em documentos normativos, encontramos o artigo de Moura (2018) que prioriza a perseguição ao tema e a sua não inclusão na BNCC. Identificamos também, no artigo de Brandão e Lopes (2018), a discussão sobre o debate público a respeito das questões de gênero nos planos e as prerrogativas do que compete ao professor em tratar o tema em sala de aula.

Acrescentando-se às descrições anteriores, temos, também, as dissertações encontradas em nossa busca. Sobre os anos de publicações e defesas, temos: 2011; 2012, com uma dissertação encontrada por ano. Em 2013, não foram encontrados trabalhos que respondessem aos nossos parâmetros de busca. A partir de 2015, em consonância com o aumento nas produções de artigos, identificamos uma tendência crescente nesse tipo de trabalho, com 2 publicações em 2015; 4 em 2016; 5 em 2017.

Em termos de instituições de ensino superior, verificamos a incidência de trabalhos originados da UFRGS, com uma tese em 2016 e duas dissertações em 2017. Ainda proveniente da região sul do país, selecionamos uma dissertação da UEL e outra da UEPG. Em relação ao Estado de São Paulo, temos uma dissertação da UNESP, uma dissertação e uma tese da USP. Nas instituições nordestinas, encontramos dissertações provenientes das instituições: UFPB (1); UPE (1) e UFPE (1). Identificamos ainda as dissertações da UFV (1), da UFF (1) e da PUC-GO (1).

Na edição de janeiro de 2019 da revista *Gênero e Número*, a reportagem de Lola Ferreira traz um levantamento dos grupos de pesquisa sobre gênero no país e sua atuação diante dos ataques ao tema. Segundo a reportagem, existem 358 grupos de pesquisa no Brasil em diferentes instituições de ensino que discutem o tema nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais aplicadas, todos eles certificados pelo CNPq.

[...] 122 grupos de pesquisa com no máximo quatro anos de existência que levam “gênero” no nome, são certificados pelo CNPq e que estão nas áreas de Ciências Humanas ou Ciências Sociais Aplicadas. No total, com estas características, são 358 grupos. Na análise feita pela **Gênero e Número**,

foram desconsideradas as áreas de Biológicas, Saúde e Linguística, pois a ideia era visibilizar as áreas mais relacionadas aos Estudos de Gênero propriamente ditos”. Os grupos dentro do recorte analisado que têm mais de 15 anos de existência são 58, mas a quantidade de grupos que discorrem sobre o tema aumenta mais que o dobro quando analisados os que têm de cinco a nove anos de existência: são 126 (FERREIRA, 2019, s.p.).

Além dos dados levantados, a reportagem também destaca a preocupação de especialistas diante desses ataques, como também a percepção dos estudos de gênero em termos sociais. Atrelar essas pesquisas a falácias como ideologia de gênero e à demonização de seus pesquisadores dificulta ainda mais a compreensão da importância destes estudos para a sociedade.

Como se verifica, as produções sobre gênero estão centradas no sul e sudeste. No levantamento presente na reportagem, a Gênero e Número apurou esses dados, demarcando

[...] as únicas instituições que têm mais de 10 grupos de discussão de gênero são a UFRJ, a UFF (Universidade Federal Fluminense) e a UFPA (Universidade Federal do Pará). A UFF, aliás, chama a atenção por cerca de 60% dos seus grupos terem no máximo quatro anos de existência, indicando que houve uma ampliação do interesse pelas linhas de pesquisa nesse tema. A UFRJ também encabeça, junto com a UFG (Universidade Federal de Goiás), a lista das universidades que criaram mais grupos de gênero entre 2010 e 2014: foram seis. A única instituição que não tem ensino superior e consta na lista é o Colégio Pedro II, onde o grupo existe há pelo menos um ano (FERREIRA, 2019, s.p.).

Em nosso levantamento de dissertações e teses, foi verificada se havia a vinculação dos autores com grupos de pesquisa de gênero. Ao verificarmos individualmente, via currículo Lattes, de um total de dezesseis autores, apenas dois estão vinculados a grupo de pesquisa com temática de gênero. Outros quatro autores estão vinculados a distintos grupos com temáticas como: trabalho e educação, juventude, educação não escolar, relação público privado, desvinculados de grupos pesquisa em gênero. Quanto aos outros dez autores, não foi encontrada menção em seus currículos sobre vinculação a grupos de pesquisa.

Algumas dissertações/teses selecionadas elegem políticas específicas como objetos de pesquisa, abordaram as questões de gênero em políticas pontuais, como Brasil sem homofobia (DANILIAUSKAS, 2011), presença de gênero nos planos nacionais (NORO, 2017). Em outras, encontramos análises de documentos, como Relatório da CONAEs, dos DCNs e do PNE (ROSSI, 2016). Já Cavalcante (2017) discute a influência dos discursos falaciosos da *ideologia de gênero* no contexto da elaboração do plano municipal de João Pessoa-PB.

Nessa mesma esteira, Moreno (2016) identifica pautas antifeministas existentes na política brasileira e a suposta existência da *ideologia de gênero* no Plano Nacional de Educação (2014). Já Ansbach (2016) também tem como objeto de estudo o PNE (2014). Porém, diferentemente, atem-se aos discursos envolvidos de sua elaboração. Santos (2017) investigou as políticas educacionais de gênero e o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero (nas edições de 2010a, 2010b, 2012, 2013 e 2014). Roseno (2017) discorre sobre o Movimento *Escola Sem Partido*, a partir de uma pesquisa com abordagem qualitativa e de análises de conteúdo (na perspectiva de Bardin) das informações divulgadas no site do movimento, nas páginas do Facebook e, também, em entrevistas do principal idealizador Miguel Nagib. Apoiada nas discussões com viés pós-estruturalistas, a autora se vale das contribuições teóricas de Scott (1995), Foucault (1988) e dos estudos feministas. Apresenta ainda discussões sobre a construção da categoria gênero e a consolidação desse campo de estudo, identificando a partir destas análises as ações do movimento *Escola sem Partido* como um ataque direto às políticas educacionais em gênero e diversidade sexual no Brasil.

Numa tentativa de compreender um grupo maior que abrangeu diferentes políticas educacionais que tratam de gênero, Cardoso (2018), em sua dissertação, tem como proposta “analisar, junto aos documentos oficiais da educação brasileira, de 1990 até o ano de 2015, os sentidos atribuídos à diversidade de gênero e étnico-racial e o seus impactos nos projetos políticos pedagógicos da Educação Básica” (CARDOSO, 2018, p. 9).

Já Souza (2016) versa sobre a política educacional brasileira em interface com a diversidade sexual no período de 2003 a 2014. Lima (2016) também realiza um panorama sobre as políticas de gênero e diversidade existentes na América Latina, em específico no Brasil e Uruguai.

Candeloni (2017) realiza uma breve busca pelo estado do conhecimento sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual na legislação, nas políticas educacionais e nas práticas escolares, “[...] a fim de verificar o que já foi produzido sobre isso e mapear a legislação e as políticas educacionais para a diversidade sexual e de gênero” (CANDELONI, 2017, p. 6).

O que fica evidenciado após nossas leituras é que as produções científicas sobre as questões de gênero nas políticas educacionais acompanharam os desdobramentos sócios políticos vivenciados. Podemos associar o aumento da incidência de produção à intensidade e frequência do debate do tema na sociedade.

Concluída esta etapa no qual apresentamos e discutimos os números obtidos nesta revisão, partiremos adiante para análise de outros aspectos dos trabalhos.

1.3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS DOS ESTUDOS INCLUÍDOS

O que se pretende, nesta seção, é identificar os principais autores e bases teóricas que ancoram a produção acadêmica mapeada nesta revisão, destacar os objetos dos estudos e as trajetórias metodológicas selecionadas, além de sobressair à forma como gênero é entendido e empregado, e como essa questão é atrelada às políticas educacionais.

A partir da leitura das dissertações e teses selecionadas, identificamos a abordagem qualitativa predominante nessas pesquisas. Para Minayo (2004, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universos de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes”. Nesse tipo de abordagem, as contribuições para as áreas de humanidades em geral são inegáveis, dada a especificidades em tratar e compreender uma diversidade de fenômenos que envolve as complexas relações sociais e os diferentes contextos nos quais se encontram.

Nas pesquisas selecionadas, identificamos o esforço de compreender as políticas educacionais (de diferentes esferas estatais) que abordam o gênero como parte e resultante de reivindicações, demandas e participações de diferentes sujeitos sociais. Para tanto, muitas dessas pesquisas mapearam e identificaram as diferentes políticas que trazem o tema gênero e como este aparece nas documentações (ANSBACH, 2016; SANTOS, 2017; CARREIRA, 2015; ROCHA, 2012; NORO, 2017; DANILIAUSKAS, 2011; SOUZA, 2016; MORENO, 2016; ROSENO, 2017; CAVALCANTE, 2017). Tomemos uma pesquisa para ilustrar essa tendência.

A partir de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, Cavalcante (2017) destaca a articulação entre segmentos religiosos fundamentalistas e partidos políticos antagônicos às diretrizes propostas pelo CONAE, contrariando preceitos de respeito à diversidade. Analisa as discussões no processo de elaboração do plano municipal de educação de João Pessoa-PB em um contexto que levou a supressão do termo, seguindo o mesmo exemplo ocorrido no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Adotando uma crítica intercultural por uma perspectiva não hegemônica dos direitos humanos, Cavalcante (2017) identifica o contexto de construção e aprovação do plano municipal de educação de João Pessoa e os discursos dos atores sociais (parlamentares, fóruns de educação, debates em mídias sociais) sobre diversidade sexual e gênero, baseadas na falácia *ideologia de gênero*, influenciando a supressão do termo nos planos. Utiliza-se de fontes documentais como diretrizes, planos, legislações, documentos de conferências nacionais e municipais, a partir de uma análise de conteúdo proposta por Bardin.

Em outras pesquisas (ALBUQUERQUE, 2016; SANTOS, 2017; ROCHA, 2015; CARDOSO, 2018; ROSSI, 2016; LIMA, 2017), foi possível perceber a busca por compreender os fenômenos e acontecimentos que se materializam em políticas educacionais específicas, como as polêmicas em torno do “Brasil sem Homofobia” ou as supressões nos planos de educação.

A maioria das pesquisas que adotou procedimentos de análises de documentos oficiais também se valeu da pesquisa bibliográfica. Para a análise das políticas educacionais, alguns desses estudos adotaram o uso de referencial analítico teórico apoiado na abordagem ciclo de políticas de Jefferson Mainardes e Stephen Ball, como fizeram Daniliauskas (2011) e Rocha (2012). Nessas mesmas pesquisas, identificamos a associação desses autores com a adoção do conceito de justiça social de Nancy Fraser para analisar o contexto de elaboração e implementação e distribuição de políticas públicas.

Daniliauskas (2011) realizou análises documentais nos planos de educação e entrevistas semiestruturadas com participantes do movimento LGBT, agentes e técnicos do governo que participaram da elaboração do programa Brasil sem Homofobia. Já Rocha (2012) buscou explicar como as políticas de nível federal são absorvidas pelas micropolíticas do Estado (proposta curricular de SP) e são praticadas e efetivadas no contexto escolar. Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora adotou a abordagem qualitativa com o intuito de compreender as práticas, concepções e valores presentes na escola estudada. Seus procedimentos metodológicos “foram análise documental do novo currículo do Estado de São Paulo (Proposta Curricular), especificamente do Documento de Apresentação e Cadernos do Professor do Ensino Médio e realização de cinco entrevistas semiestruturadas com atores e atrizes da escola” (ROCHA, 2012, p. 8).

Para identificar as principais tendências teóricas adotadas por estes trabalhos selecionados, as dissertações e/ou teses analisadas foram agrupadas por similaridades do conteúdo e/ou uso de mesmo referencial teórico e percurso metodológico. Em sua grande

maioria, foram tomadas como suporte teórico as contribuições dos estudos pós-estruturalistas sobre gênero, diversidade e sexualidade, como também os reforços dos estudos culturais e da teoria crítica da sociedade. Em três pesquisas, encontramos a utilização do método de análise materialista histórico-dialético. Vejamos em detalhes essa última opção.

A partir das contribuições do marxismo, Albuquerque (2016) retrata em sua dissertação através das contribuições bibliográficas e de análises documentais a relação entre trabalho-educação e a igualdade de gênero presente em políticas para mulheres provenientes dos governos do PT. A autora analisa as dimensões educacionais, políticas, econômicas e sociais propostas no PNPM (2013-2015) na perspectiva de questionar a possibilidade de uma superação das desigualdades de gênero. Recorre aos clássicos (Marx, Engels, Lênin e Trotski) e também a contemporâneas marxistas que tratam da relação trabalho e desigualdade de gênero (Hirata, Saffioti). Reconhece que, dada às condições estruturais que a sociedade vivencia, mesmo com os diversos avanços e conquistas adquiridas por mulheres trabalhadoras, existem limites inscritos nas relações entre trabalho, gênero e educação. Apontou também as contradições dos governos petistas, demarcando os poucos investimentos nestas políticas e os retrocessos adquiridos nas pautas de gênero.

Já Rossi (2016), em sua tese, examina nos documentos finais das CONAEs, DCNs e PNE a questão da diversidade (gênero, raça e diversidade sexual). Com “base no referencial teórico-metodológico materialista histórico dialético, procurou-se evidenciar as condições políticas, econômicas e socioculturais que possibilitaram colocar na pauta da educação brasileira as questões que permeiam a diversidade” (ROSSI, 2016, p. 7).

Embasada na concepção teórica da Teoria Crítica da sociedade, Santos (2017) refletiu acerca dos processos que podem contribuir para uma “formação cultural genuína e emancipatória”, a partir da categoria conceitual de formação cultural (conforme a concebem Adorno e Horkheimer). Em suas palavras,

[...] compreendendo que cada documento relativo à política pública para a educação, em sua perspectiva dialética, pode ser portador de condições tanto para emancipação quanto para alienação, faz-se necessário problematizar os elementos que, no âmbito das políticas públicas, constituem os processos de formação da subjetividade que superem o preconceito relacionado ao gênero (SANTOS, 2017, p. 24).

A maioria dos trabalhos que se ocupou em entender os discursos existentes sobre a questão de gênero na educação e nas políticas educacionais utilizou a técnica de análise de

conteúdo na perspectiva de Bardin, como verificada na dissertação de Lima (2016). Nesse estudo, o autor discute as políticas de gênero e sexualidade na América Latina, do Brasil e Uruguai. Para tanto, adota os estudos pós-coloniais, tendo Boaventura Souza Santos como um de seus principais representantes da teoria crítica da América Latina. O autor também recorre às contribuições dos estudos pós-estruturalista como os de Foucault, relacionando-os ao campo educacional por meio de reflexões de Guacira Lopes Louro. Para análises das políticas educacionais, lança mão das análises de políticas de Jefferson Mainardes para tratar de aspectos ligados aos discursos sobre gênero e diversidade e sexualidade, que vem influenciando na inclusão ou saída do termo dos documentos.

Nesta mesma proposta de análise de discursos, a dissertação de Ansbach (2016) se baseia na concepção de dialogismo do Círculo de Bakhtin a fim de

[...] analisar os discursos que marcaram o debate do signo gênero no PNE 2014 e promovendo uma reflexão sobre como esses discursos conectam o atual Plano ao PNE 2001 e a outros diferentes enunciados. A noção de dialogismo é para o Círculo de Bakhtin a forma de identificar a natureza social da linguagem, pois para esses teóricos a linguagem deve ser reconhecida como ação social, a qual define a condição humana, através da relação entre os sujeitos. Justifica-se, pois, a análise da representação de gênero nos discursos para interpretar as práticas sociais que integram o sentido da condição de ser e do dizer (ANSBACH, 2016, p. 9).

Ansbach (2016) identifica a relação dialógica entre os enunciados sobre gênero da esfera discursiva religiosa nas políticas educacionais, a partir da análise de como gênero é representado nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014. Entende que o gênero não é apenas um conceito, mas um mecanismo que dá sentido às relações e organizações sociais. Também se utiliza das contribuições teóricas da vertente feminista pós-estruturalistas de Butler, Scott, e Louro como representante desses estudos no Brasil, além das contribuições de processos identitários de Stuart Hall.

Ao tratar de gênero, alguns trabalhos compreenderam a categoria dentro da temática da diversidade, entendendo-o como um fenômeno não natural, proveniente de representações culturais, marcados por relações distintas de poder (CARDOSO, 2018).

Como mencionado, a compreensão majoritária da categoria gênero encontradas nesses trabalhos se baseou principalmente em estudos identificados como pós-estruturalista, que compreendem gênero como elemento constitutivo de relações sociais fundados sobre as

distinções biológica do sexo e atravessado por relações de poder (CARREIRA, 2015; ROCHA, 2015).

Com suporte nos Estudos Culturais e nas colaborações do pensamento de Michel Foucault, muitos estudos apreenderam que o reconhecimento do sujeito se constrói dentro de significados e representações marcadas por relações de poder (ROSENO, 2017). Moreno (2016), Lima (2016) e Cavalcante (2017) assumiram essa perspectiva embasada a partir da categoria analítica nos estudos feministas pós-estruturalista, tomando como referência autoras como Joan Scott, Judith Butler e Guacira L. Louro.

Encontramos, também, trabalhos como o de Souza (2016), apoiado nos preceitos da *Teoria Queer*. O autor destaca que o uso do termo *queer* “resulta de processos ao longo de décadas na academia e na militância no combate à homofobia e ao preconceito com base no binarismo sexual e de gênero” (SOUZA, 2016, p. 31). A partir destes preceitos e de conceitos estruturado nas análises dos Estudos Culturais desenvolveu um estudo considerando que

[...] os pressupostos dos estudos *queer* destaca-se a visão de identidades como performativas. [...] consideram-se as identidades com base em alguns conceitos dos Estudos Culturais, a partir do pensamento de Judith Butler e de Michel Foucault, em uma perspectiva pós-estruturalista. [...] a performatividade se dá ao serem as práticas, histórica e exaustivamente repetidas, considerando-se, por isto, a possibilidade de estranhamento, ressignificação e reinvenção das normas estabelecidas (SOUZA, 2016, p. 20)

Moreno também destaca as contribuições dos estudos *queer* por considerar que “apostam na desconstrução como método de crítica social e literária, reivindicam, para suas análises, categorias e perspectivas da psicanálise e contestam os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes” (MORENO, 2016, p. 28).

A partir das reflexões teóricas sobre os estudos feministas, Roseno (2017) compreende a construção da categoria gênero, enfocando suas relações no espaço escolar. Preocupa-se com a ascensão dos grupos fundamentalistas cristãos no cenário político do país e como as legislações e as políticas públicas educacionais trazem o gênero e diversidade sexual. Alicerçada pela obra de Michel Foucault e de Joan Scott, apresenta quais discursos institucionalizam e normatizam o gênero na sociedade e como esses discursos constroem, também, negativamente o termo *ideologia de gênero*.

Ao incorporar as reflexões das autoras Scott, Butler, Rubin e Wittig, Rocha (2012) aponta que gênero é entendido para se aludir à organização social das relações entre os sexos,

opondo-se ao determinismo biológico e essencialista, evidenciando o caráter político e econômico das diferenças baseadas no sexo. Dessa forma:

As discussões sobre gênero visam denunciar como somos ideológica e historicamente construídos/as, como nossa sexualidade é forjada politicamente em torno do ideal coitocêntrico e heterossexual que prevê que, para cada mulher deve existir um homem e vice-versa, como se essa fórmula fosse irrevogável, devendo todos/as segui-la (ROCHA, 2012, p. 24).

Como apontado, em uma perspectiva marxista, Albuquerque (2016) aborda em sua dissertação a relação entre igualdade de gênero e educação presente nas políticas voltadas para as mulheres, promovidas durante o primeiro governo de Dilma Rousseff. A partir de análises embasadas nos preceitos do materialismo histórico, observa que a educação aparece como uma ferramenta fundamental para superação das desigualdades entre os gêneros. Com uma análise a partir da relação mulher-trabalho, destaca a divisão sexual do trabalho. Assim, compreende o conceito de gênero em sua pesquisa como “construções históricas e culturais das relações de gênero na sociedade de classes” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 31), inseridos nas relações de desigualdades existentes na sociedade patriarcal. Nessa mesma direção, Santos (2017) aponta a necessidade de acrescentar ao conceito gênero o termo patriarcado, pois o conceito não apresenta os fatores “dominação-exploração” que atravessa estas relações.

Na relação das políticas educacionais e gênero, duas autoras se destacam: Claudia Vianna e Sandra Unbehaum. Os estudos dessas autoras são apontados por grande maioria das pesquisas aqui analisadas como exemplo de grande contribuição às pesquisas que tratam das políticas educacionais de gênero. Essas autoras afirmam que “a avaliação sistemática da transversalidade do tema gênero nas políticas educacionais, podem se tornar um precioso aporte para a percepção das desigualdades de gênero” (UNBEHAUM, VIANNA, 2007, p. 127). Claudia Vianna (2011, p. 80) entende que “o gênero enquanto um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais está presente nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino”.

Os documentos analisados por essas pesquisas abarcaram tanto as normativas legais do campo educacional (LDB, PCNs, DCNs, PNE, PEE, PME), como também pareceres como os do CONAEs. Também se valeram de documentos como o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero (nas edições de 2010a, 2010b, 2012, 2013 e 2014), além de ações da SECADI em conjunto com o MEC, políticas públicas de enfrentamento e promoção de igualdades de

gênero e diversidade sexual, como também as políticas de prevenção à violência contra a mulher.

Entre os artigos analisados, a maioria faz uso da categoria gênero apoiada nos estudos de Joan Scott, considerando-o uma categoria analítica que produz conhecimento histórico. Aliada a Scott, Guacira Lopes Louro aparece com grande destaque em termos de referencial teórico, com sua ênfase nos estudos pós-estruturalistas sobre gênero e suas relações com o campo educacional no Brasil. Quando a questão de gênero está atrelada ao campo da diversidade sexual, a autora que embasa essas discussões é Judith Butler que problematiza a imposição dos comportamentos heteronormativos.

Outro aspecto que merece destaque incide no uso e tratamento diversificado de fontes e objetos de estudo. Além da documentação normativa educacional, muitos autores utilizaram os discursos dos sujeitos sociais envolvidos, expressos em entrevistas, mídias sociais, jornais, sites, blogs etc.

Nesses trabalhos, os (as) autores e autoras buscaram entender as relações sociais de gênero imersas na sociedade e os discursos em volta da questão. Os trabalhos que se restringiram em tratar do campo da educação apontaram sua materialização tanto na abordagem, como também no entendimento sobre o tema por parte da comunidade escolar.

No campo da política, principalmente na educacional, tematizam sua inclusão nos documentos, a partir de transformações que acometeram a sociedade brasileira, culminando nas discussões e disputas sociais acerca da inclusão ou retiradas do tema nas legislações.

Nesse sentido, nos ativemos às análises apontando elementos cruciais das pesquisas e suas principais incidências sobre o tema gênero. Não foi o foco desta análise esgotar todos os aspectos destes estudos, mas levantar as possibilidades de abordagem e de tratamento.

Destacamos que os trabalhos selecionados se preocuparam em abordar temas em educação, em específico de gênero, abordando as políticas educacionais de gênero e/ou políticas públicas de diversidade sexual. As produções acadêmicas também trouxeram as legislações da educação profissional e as problemáticas atuais que cercam o tema gênero, como os retrocessos das conquistas na área, a depreciação de sua abordagem, os discursos enviesados de moralidade e o avanço do conservadorismo na sociedade atual. Também tangenciaram as ameaças que cercam a documentação educacional concretizada na exclusão na BNCC e Planos educacionais; as influências da “*ideologia de gênero*” e do “*escola sem partido*”, demarcando as pautas conservadoras.

Iniciaremos nossa descrição com o artigo mais antigo por nós analisados, de Fúlvia Rosenberg, datado de 2001. Pontuamos que, por ser um dos primeiros estudos sobre a interseção entre educação, gênero e políticas educacionais, esse trabalho é citado e utilizado como referência na área, presente na grande maioria dos textos analisados.

A autora faz um levantamento das políticas educacionais que incluíram o debate de gênero na década de 1990, apontando sua consonância com a agenda mundial hegemônica, marcada por reformas, ampliação de oferta e da ideia de qualidade da educação. Portanto, ela evidencia os avanços e lacunas existentes na pauta.

Destacam-se em seu estudo as relações com o contexto sociopolítico que levaram a inclusão do tema nas normativas. Rosenberg configurou suas análises de dados a partir de um contexto macro, utilizando dados do IBGE no que diz respeito ao gênero na educação. Considera essa categoria como uma construção simbólica em torno do feminino e masculino na sociedade.

Neste mesmo caminho, destacamos outro texto também do início dos anos de 2000, presente como referência nos trabalhos selecionados. O artigo da Vianna e Unbehaum de 2004 analisa documentos educacionais e o contexto que propiciou para a inclusão do gênero nas políticas. Destacam que, a partir do PCN (1997), gênero começa a ser tratado individualmente distanciando-se da noção geral de direitos presentes em documentos anteriores. Apontam que, até 2004 – data de publicação do artigo –, existiam poucos trabalhos que versavam sobre essa relação e citam como expoente o trabalho de Rosenberg (2001).

Vianna e Unbehaum (2004) incluem em seu texto a questão de gênero compreendida como uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico, como um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais a partir da perspectiva de Scott. Como movimento analítico, centraram-se no exame de documentos que fazem referência explícita ou não ao gênero. Identificam que as relações de gênero subsumidas a um discurso generalizante de garantias de direitos faz com seu tratamento continue sendo velado nas escolas, pois, nem o termo gênero, ou qualquer palavra que referenciam a temática não são mencionados nos textos educacionais.

Mostramos que adotar a ótica de gênero para a análise dessas políticas permite avaliar como elas podem facilitar ou dificultar a aquisição de padrões democráticos, uma vez que a política educacional não tem um papel neutro, dissociado de preconceitos, entre os quais destacamos o de gênero (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 1).

Vianna e Unbehaum tratam, em outro artigo de 2006, a inclusão de gênero em documentos normativos a educação infantil (RCNEI) e fundamental (PCN). Destacam a necessidade de enfoque do tema no ensino superior, nas formações iniciais e continuadas dos professores para uma real efetivação na escola, já que só as presenças do tema nos documentos norteadores não bastam para sua concretização.

Pode-se perceber que, nessa análise, é vislumbrado um horizonte de ampliação do tratamento da temática nos diversos níveis educacionais, característica presente neste momento de visibilidade da questão de gênero que marca o início dos anos 2000 até o ano de 2014, ano de ascensão de movimentos e discursos conservadores.

Claudia Vianna e Sandra Unbehaum são citadas na grande maioria dos trabalhos como propulsoras dos estudos de políticas educacionais de gênero. Vianna (2012), em mais um artigo seu selecionado para nossa análise, faz um levantamento da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais dos anos de 1990 a 2009. Identifica um grande avanço nos estudos que relaciona gênero e políticas educacionais apontando um crescimento no que tange a publicações entre os anos de 2007 e 2009, atrelando este crescimento aos avanços nas políticas. Destaca também que o contexto no qual foram elaboradas as políticas corrobora com o processo de duras negociações que determinam sua inclusão ou supressão. Evidencia as contribuições do campo de estudos feminista nas pesquisas de gênero, além da forte influência do campo pós-estruturalistas para o estudo.

Em outros trabalhos, como o de Souza e Graupe (2014), foram examinados documentos de políticas década de 1990, que visavam à concretização de direitos. Nessas políticas, foram identificadas a permanência de costumes e as formas de controle em determinados momentos históricos que dão novos significados a estas práticas sociais.

Salientamos que, a partir do ano de 2014, o termo gênero ganhou destaque devido aos debates envolvendo a elaboração do PNE, ganhando visibilidade tanto na sociedade, como nas produções acadêmicas. Os artigos posteriores a esse recorte tiveram como foco tratar a questão de gênero articulada às reverberações em volta do tema, por exemplo, a preocupação com sua inclusão/retirada nos documentos, a influência de movimentos contrários como o *ESP*, *ideologia de gênero*, além dos discursos que desqualificam e as consequências dessas investidas contrárias ao tema.

Carvalho e Mendes (2015) retratam como as políticas educacionais aparecem em documentos provenientes de governo das eras FHC (1995-2003) e Lula (2003-2012). No governo de Fernando Henrique Cardoso, caracterizado por atender demandas da agenda

internacional, a prioridade deu-se no que diz ao acesso igualitário, sem a preocupação das relações desiguais de gêneros no sistema educacional. Já os governos de Luiz Inácio Lula da Silva foram marcados por políticas de promoção de igualdade, institucionalizando essas políticas em secretarias. Nas suas análises, os autores compreenderam a relações de gênero a partir dos estudos de Foucault e Bourdieu, associando-o às relações de poder, marcadas pela desigualdade e reproduzidas na escola.

Ainda em relação ao ano de 2015, ano de aumento na incidência do tema em trabalhos acadêmicos tanto no formato de teses/dissertações, como de artigos, Guizo e Felipe (2015) tratam do respeito às diferenças e destacam os aspectos que dificultam sua efetivação na sociedade. Resgatando o percurso da temática (gênero) nas políticas e através de relatos e entrevistas com professores sobre o entendimento do tema, identificam que a escola reproduz as relações sociais e defenderam a existência da necessidade de investir/incentivar a abordagem de gênero nas formações iniciais e continuadas de professores, pois só a inclusão nos documentos não basta para se efetivar e criar uma política de superação de desigualdades.

Seffner (2016) aponta que as questões de gênero – entendendo-o a partir da conceituação feita por Scott - e sexualidade se transportaram de questões de lutas identitárias e vinculadas aos direitos humanos para uma “arena de políticas mais geral”, identificando a educação como um campo dessas disputas. O autor também analisa alguns documentos e momentos de nossa história realizando uma etnografia em quatro áreas que demandam a emergência de gênero na história recente, para refletir sobre possíveis desdobramentos atrelando a pauta de gênero aos acontecimentos sociopolítico do país.

1) a emergência de questões de gênero e sexualidade no momento da declaração de voto quando da sessão de abertura do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff; 2) a presença recorrente de questões de gênero e sexualidade nas rotinas dos alunos das escolas ocupadas em Porto Alegre em 2016; 3) a polêmica acerca da ideologia de gênero e sua retirada do PNE e de planos estaduais e municipais; 4) o debate acerca dos projetos que se intitulam “escola sem partido” com repercussões para os temas de gênero e sexualidade (SEFFNER, 2016, s.p.)

Em outro artigo, Seffner e Sevilla (2017) demonstram o contexto que favoreceu a ascensão das pautas conservadoras, expressas na supressão do termo na BNCC, com suporte na falácia “*ideologia de gênero*” e nos preceitos do *MESP*. Nesse estudo, os autores remontam ao contexto, situando a crise institucional instaurada pelo golpe de 2016, em conjunto com a atuação desses movimentos contrários como motivações para a retirada no

documento. A partir das disputas pelos limites morais (FRIGOTTO, 2017) por grupos atuantes na sociedade, em conjunto ao pânico moral instaurado (MISKOLCI, 2006) e impulsionado pelo medo das mudanças, segundo os autores, esses grupos se articularam estrategicamente com outras frentes (política, econômico) caracterizando um grupo de interesses heterogêneos.

Os trabalhos de Rocha e Silva (2016) e Lima e Larangeira (2018) ocupam-se da questão de gênero nas políticas para educação profissional. Atemo-nos a estes trabalhos, mesmo distante de nosso objeto, devido à sua contribuição em termos analíticos e ao seu referencial teórico. Embasado em estudos marxistas sobre gênero e trabalho de Hirata (2003) e Alves (1982), apontam que esta categoria advém das transformações sociais em conjunto com as contribuições dos estudos feministas.

Rocha e Silva (2016) realizam estudo exploratório sobre políticas públicas de educação profissional e gênero no Brasil no século XXI, através de pesquisa bibliográfica e documental, apontando para a insistência da dualidade (social e técnica) na educação profissional, e também para as desigualdades de gênero em acesso e permanência nesta modalidade de ensino.

Larangeira e Lima (2018) abordam relatos sobre o tema presentes em jornais e revistas, por meio da análise de discurso na perspectiva de Maingueneau (2008) “que ultrapassa a pura e simples análise do texto e entenderemos por discurso uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” (LARANGEIRA; LIMA, 2018, p. 145). Através da pesquisa de campo, constituída por entrevistas a partir de questionários com alunos (de ensino médio técnico) sobre as pautas de gênero na sociedade atual, identificam como os discursos construídos influenciam seu entendimento na escola. Utilizam as reflexões de Foucault e Bourdieu para compreender como os discursos existentes sobre a questão de gênero são reproduzidos no ambiente escolar.

Gawryszewski e Motta (2017) realizam uma análise crítica da pauta conservadora liberal e suas influências nas políticas públicas e a atuação do MESP instaurada em nossa conjuntura atual. Com apoio no conceito de hegemonia de Gramsci, e recorrendo a Mascaró, fazem uma contextualização pós-ditadura, abordando como as pautas morais e conservadoras contribuíram para a ofensiva de grupos liberais conservadores.

Outro estudo que faz uso de referencial teórico marxista é o de Eggert e Reis (2017) que compreendem as desigualdades de gênero como fruto da sociedade patriarcal. Os autores

revisitam os principais marcos políticos de promoção de direitos humanos e, a partir da análise de documentos como PNE, PEE-PR e o PME de Curitiba, identificam a influência de argumentos favoráveis à falácia da *ideologia de gênero* nos planos de educação.

César e Duarte (2017) discutem e questionam as disputas contemporâneas em torno da sexualidade e gênero nas discussões prévias à elaboração dos planos educacionais e a influência do pânico moral instaurado pela falácia da *ideologia de gênero*. Os autores destacam a existência de uma “batalha de narrativas” no que diz respeito ao “governo do corpo”. Recorrem a Foucault e Butler para discorrer sobre as práticas de controle sobre o corpo, e a Gayle Rubin para analisar o pânico moral instaurado e suas repercussões no debate.

Borges e Borges (2018) utilizaram a análise de conteúdo de Bardin para investigar os *mass media* (reportagens de jornais, blogs, mensagens de páginas e grupos do facebook), observando os conteúdos, argumentos e as condições que possibilitaram a supressão do termo em documentos normativos (PNE, PEE, PME), para compreender o delineamento de políticas educacionais.

Também utilizando as contribuições de Michel Foucault e Guacira Louro como referência e apoiados nos estudos culturais de viés pós-estruturalistas, Costa, Silva e Muller (2018) analisam documentos, estabelecendo relações com os espaços educativos, realizando um percurso histórico de tais políticas.

Discutindo as premissas do debate público sobre a inclusão do gênero nos documentos educacionais, Brandão e Lopes (2018) identificam, a partir de uma pesquisa socioantropológica documental, em fontes públicas na internet entre 2011 a 2017, o que se entende por *ideologia de gênero*, como ela se configura um objeto de disputa que ultrapassa o campo das normativas, isto é, canaliza o sentimento de debate de diferentes segmentos sociais no Brasil. Nessa mesma esteira, Moura (2018) sublinha a atuação de grupos conservadores para a não inclusão do termo na BNCC, por meio de análise de suas atuações em sites, entrevistas, blogs e postagens públicas sobre o tema.

Como se percebe, a produção analisada sobre gênero nas políticas educacionais tem um viés crítico de avaliar os avanços e obstáculos do tema em governos mais recentes, impactos nas políticas estaduais e municipais, assim como nas instituições escolares e na formação de professores. A predominância de artigos indica tanto o traço recente da produção sobre essa problemática, como o caráter emergencial que algumas reflexões sobre dinâmicas histórico-sociais contemporâneas impõem.

A pesquisa qualitativa e a referência teórica pós-estruturalista têm sido predominantes, juntamente com a análise documental, procedimento que nos parece incontornável para estudos dessa natureza, por mais que possa ser enriquecido com outras fontes e técnicas de pesquisa.

A presente dissertação se nutre da produção existente em seu caráter crítico. Pretende contribuir com a avaliação da experiência democrática brasileira no tempo presente, tendo como fio condutor o tratamento da questão de gênero nas políticas educacionais. Propõe uma pesquisa de caráter eminentemente documental, centrado em documentos normativos de âmbito federal.

Desvia-se, contudo, da análise de programas específicos ou de um governo específico. Apresenta, assim, um recorte temporal centrado no tempo presente, mas com uma amplitude maior cujo marco inicial são os anos de redemocratização do Brasil na década de 1980. Essa decisão levou em conta a seguinte constatação: a onda conservadora que tem como clímax no Brasil o golpe da presidenta Dilma Rousseff e a eleição do presidente Jair Bolsonaro não pode ser vista como um fenômeno pontual. Torna-se necessário situar esse movimento tanto em termos mundiais, como também nas especificidades da história recente do Brasil. Avaliar esse recuo político a partir da experiência brasileira de redemocratização pode trazer elementos novos de análise. Sob essa perspectiva, o debate da questão de gênero nas políticas educacionais deverá ser visto não apenas como reflexo, mas também como constituinte do conflito de interesses do momento, podendo conter aspectos relevantes na compreensão da correlação de forças políticas.

Esta dissertação também opta por oferecer essa contribuição a partir do referencial marxista que, como visto, no âmbito da produção existente, não é hegemônico.

O predomínio de tendências pós-estruturalistas e pós-modernas não é aleatório. David Harvey (2002) observa que o pós-modernismo exerceu uma influência positiva em decorrência de sua percepção de diferenças de subjetividade, gênero, sexualidade, raça, classe, tempo e espaço. Para ele, esse seria o caráter *radical* de orientações pós-modernas. Não se pode ignorar que posições como essas trouxeram à tona temas considerados menores na discussão de uma parcela da esquerda que, em suas versões tradicionais, não deram conta de mudanças ocorridas no mundo produtivo a partir da década de 1970:

A sindicalização e a “política de esquerda” tradicional tornaram-se muito difíceis de manter diante de, por exemplo, sistemas de produção patriarcais (familiares) característicos do Sudeste Asiático ou de grupos imigrantes em Los Angeles, Nova Iorque e Londres. As relações de gênero também se

tornaram muito mais complicadas, ao mesmo tempo que o recurso à força de trabalho feminina passou por ampla disseminação (HARVEY, 2008, p. 179).

O questionamento de um marxismo enrijecido tornou-se, segundo esse autor, não apenas necessário, como positivo. Isso se coloca não no sentido de superdimensionar temas relativos à diferença, ao gênero, à sexualidade, à etnicidade, entre outros, mas de favorecer uma concepção mais dinâmica segundo a qual

O tratamento da diferença e da “alteridade” não [seja visto] como uma coisa a ser acrescentada a categorias marxistas mais fundamentais (como classe e forças produtivas), mas como algo que deveria estar onipresente desde o início em toda tentativa de apreensão da dialética da mudança social (HARVEY, 2008, p. 320).

Nesse sentido, consideramos a categoria gênero indissociada de outros marcadores sociais, como raça/etnia e classe. Essas relações não ocorrem isoladamente, mas sim de modo entrecruzado, atravessadas por desigualdades que são estruturais e marcam os locais sociais dos sujeitos nas sociedades capitalistas.

2 APORTES TEÓRICOS SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO, O TEMPO PRESENTE E A DEMOCRACIA LIBERAL

Neste capítulo, nosso objetivo é indicar algumas referências teóricas desta dissertação. Debruçamos nossas leituras sobre um campo plural e interdisciplinar das ciências humanas, compreendendo debates críticos que nos ajudem a refletir as demandas atuais de nossa sociedade a partir da história, ciência política, dos estudos feministas e educação. Desse modo, a partir de diferentes contribuições teóricas críticas (algumas de tradição marxista), buscamos estabelecer alguns diálogos.

Para desenvolver isso, lidamos com três grandes frentes de discussão. Na primeira, detalhamos nossa compreensão de gênero a partir do pensamento feminista marxista que atrela as desigualdades de gênero a outras estruturantes de desigualdades sociais como classe e raça. Nesse momento, nos valem das reflexões de Cinzia Aruzza, Heleieth Saffioti, Clara Araújo, Helena Hirata, Danièle Kergoat, Flávia Biroli, dentre outras, que associam a opressão feminina às desigualdades de gênero nas sociedades capitalistas como opressões cruzadas. Sobre o debate de gênero pela ótica do feminismo marxista, ressaltamos essa escolha em detrimento das vertentes de análises comumente utilizadas nesse campo de estudo vide a necessidade de nosso objeto estar intrinsecamente associada não apenas às repercussões políticas neoliberais adotadas pelo Estado, como também às reações conservadoras que atuam em conjunto.

Na segunda, indagamos o que representa uma pesquisa sobre o “tempo presente”. Para tanto, fizemos uso das contribuições de Eric J. Hobsbawm, Carlos Fico, Marieta de Moraes Ferreira, José D’Assunção Barros, Gilberto Calil, Ângela de Castro Gomes, Lillian Moritz Schwarcz, Daniel Pinha. Decorre desse ponto a compreensão da experiência histórica brasileira de redemocratização a partir dos anos de 1980 até os dias atuais.

No último ponto tratado neste capítulo, apresentamos a compreensão de democracia por distintas concepções, atendo-nos às de perspectiva liberal e a marxista, distinguindo-as e apontando os limites existentes no modelo representativo nas sociedades capitalistas. Recorremos ao debate de Ellen Meiksins Wood, João Paulo Netto, Alysson Leandro Mascaro, Leonardo Avritzer, Maria Lúcia Duriguetto e outros.

2.1 O QUE COMPREENDEMOS COMO GÊNERO?

Ouso dizer que às vezes você se espanta com minha maneira independente de andar pelo mundo como se a natureza me tivesse feito de seu sexo, e não da pobre Eva. Acredite em mim, querido amigo, a mente não tem sexo, a não ser aquele que o hábito e a educação lhe dão. (GAY, 1995, p. 306 apud WRIGHT, 1822).

A compreensão do que seja gênero incita a nos localizar no amplo debate existente sobre esse campo de estudo interdisciplinar que comporta distintas perspectivas, abordagens e posicionamentos. Essa vasta abrangência “[...] influencia nas diferentes perspectivas teóricas e formas de interpretação da realidade e suas concepções sobre a categoria gênero” (COSTA; LIMA, 2015, p. 423).

A dinamicidade existente nessas abordagens compreende os estudos sobre as mulheres, os feminismos, os gêneros, as sexualidades, as masculinidades e os estudos *queer*. Seus usos e conceitos demonstram a não uniformidade entre as concepções teóricas, o que caracteriza o conceito de gênero como um objeto permeado de intensos debates e disputas (TILIO, 2014). Contudo, é preciso destacar que há um consenso entre essas perspectivas teóricas de que as relações de gênero são construídas nas relações sociais.

Nesse sentido, o pesquisador e a pesquisadora que trabalha com essa categoria encontram-se imerso, como destacou Costa e Lima (2015), em incertezas sobre qual postura teórica deve assumir para não cair em armadilhas como essencialismos, determinismos ou isolar o gênero de outros aspectos que compõe as relações sociais.

As principais correntes teóricas que compõem o debate sobre os *gender studies* foram, segundo Tilio (2014, p.125), o “essencialismo biológico; antropologia estrutural; psicanálise; teorias modernas (funcionalismo estrutural; patriarcado; marxismo); teorias pós-modernas (performatividade; *queer theories*)”. Para esse mesmo autor,

[...] os diversos sentidos do conceito gênero ao longo da história nas ciências humanas e sociais e a partir de diversificadas matizes teóricas não conduzem necessariamente a um aprimoramento ou refinamento deste conceito, mas sim à expansão das possibilidades de compreensão sobre a complexidade das relações sociais e de poder (TILIO, 2014, p. 126).

Formulado no interior da academia, gênero é fruto das reflexões do movimento feminista²⁵ contemporâneo a partir da década de 1970.²⁶ Segundo Donna Haraway (2004, p. 210), em todas as versões interpretativas das teorias feministas que compreendem gênero, busca-se “articular a especificidade da opressão das mulheres no contexto de culturas nas quais as distinções entre sexo e gênero são marcantes”.

Os estudos feministas em suas teorizações tinham como objetivo trazer à tona e questionar as diferentes formas de subordinação condicionadas às mulheres em vários aspectos da vida social. A adoção da perspectiva de gênero pelo movimento “em um sentido crítico, político, foi articulado e progressivamente contestado e teorizado no contexto dos movimentos de mulheres feministas do pós-guerra [...] [para] contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta” (HARAWAY, 2004, p. 211).

Descritas apenas como diferenças sexuais até início do século XX, as desigualdades entre os sexos ganharam uma nova concepção com essa perspectiva no sentido de “compreender como a subordinação é reproduzida e a dominação masculina é sustentada em suas múltiplas manifestações, buscando incorporar as dimensões subjetiva e simbólica de poder, para além das fronteiras materiais e das conformações biológicas” (ARAÚJO, 2000, p. 65).

Os estudos de gênero, desse modo, ampliaram significativamente o debate para se pensar a “construção/desconstrução das identidades de gênero, isto é, os caminhos através dos quais os atributos e lugares do feminino e do masculino são social e culturalmente construídos” (ARAÚJO, 2000, p. 69).

O gênero passou a ser considerado um recurso analítico e ferramenta que possibilita análises das desigualdades existentes nas relações sociais de indivíduos de diferentes sexos a partir de dada sociedade, situada em um determinado momento histórico. Sua teorização decorreu de tentativas de se opor às perspectivas essencialistas e baseadas apenas nas diferenças dos determinantes biológicos ou na “sustentação exclusiva na dimensão econômica” (ARAÚJO, 2000, p. 69).

Assim, o gênero é relacional, sua análise só é possível quando está em relação com o outro. Para Guimarães (2005, p. 88), “o conceito exige uma pluralidade ao pensar as representações sobre mulheres e homens levando em consideração as suas diversidades”. Dessa característica, é possível “considerar que tanto o processo de dominação quanto o de

²⁵ Consideramos feminismo como um movimento social, político e intelectual de grande espectro que abarca diferentes formas de atuações e manifestações de distintas mulheres.

²⁶ O termo ganha evidência no campo acadêmico a partir da publicação do artigo “O tráfico de mulheres: notas sobre a ‘economia política’ do sexo”, escrito por Gayle Rubin (GUIMARÃES, 2005; SAFFIOTI, 2009).

emancipação envolvem relações de interação, conflito e poder entre homens e mulheres” (ARAÚJO, 2000, p. 69).

Pensar as relações de gênero em uma perspectiva política nos leva a um olhar mais ampliado sobre os sujeitos envolvidos, pois o problema se desloca da questão da opressão apenas sobre as mulheres “requerendo alterações nos lugares, práticas e valores dos atores em geral” (ARAÚJO, 2000, p. 69).

O feminismo como campo imprescindível para a teorização desse conceito se desenvolveu e se sedimentou em duas frentes:

[...] como teoria que supõe uma revisão crítica das construções teóricas que falam sobre as mulheres, manifestando que a tarefa destinada historicamente às mulheres não têm sua origem na natureza e sim na sociedade, quanto como movimento organizado de mulheres dispostas a combater sua particular situação de opressão (GUIMARÃES, 2005, p. 80).

Na teoria feminista, o ponto de partida remete às desigualdades de gênero existentes na sociedade; suas lutas heterogêneas são realizadas a partir de diferentes formas de expressão (MIGUEL; BIROLI, 2014). O movimento como corrente intelectual, em suas variadas vertentes, impulsionou e intensificou seu debate interno no final da década de 1970, emergindo, assim, novas reflexões. Nesse mesmo contexto, ressurgiu com força no continente europeu e na América Latina, diversificando-se “em várias correntes de pensamento e de ações práticas como, por exemplo: liberalismo, radicalismo, socialismo, entre outras” (GUIMARÃES, 2005, p. 86).

Herdeiro das conquistas das sufragistas do século XIX e da segunda onda²⁷ no início do XX, o feminismo contemporâneo deparou-se com inúmeras desigualdades mais profundas e complexas sobre a subordinação feminina mesmo após conquistas de suas primeiras reivindicações. Os tímidos avanços obtidos evidenciaram a necessidade de transformações mais profundas na ordem existente (GUIMARÃES, 2005; MIGUEL; BIROLI, 2014).

²⁷ Ao longo do tempo, distintas ondas, gerações e/ou fases do movimento foram caracterizadas por suas principais demandas. Essas fases foram elaboradas a partir das necessidades existentes nos diferentes contextos históricos: a primeira onda deu-se a partir do século XIX e buscava a ampliação de direitos civis, como: direito à educação, ao voto e trabalho. A segunda onda, durante os anos de 1960 e 1970, pautou sua atuação em suas denúncias contra a opressão masculina, em busca da igualdade entre os sexos, principalmente sobre os direitos sexuais e reprodutivos. A terceira onda abrangeu a expansão das reivindicações para o campo das subjetividades, “cuja proposta concentra-se na análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade” (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 649). As teorizações provenientes desse período reivindicavam o reconhecimento da pluralidade das mulheres, um feminismo que abarcasse as negras, lésbicas, imigrantes. É também nesse contexto que o conceito de gênero passa a ser considerado.

É no contexto norte americano que se estabelece uma forte crítica à categoria mulher como sujeito universalizante, uma vez que as diferentes mulheres (negras, latinas, trabalhadoras) não viviam da mesma forma a experiência de ser mulher, assim “reivindicaram uma “diferença” – dentro da diferença” (PEDRO, 2005, p. 85). Surge, então, a necessidade de um conceito que expandisse a compreensão das particularidades próprias de cada mulher e ultrapassasse a lógica essencialista.

Também no final da década de 1980 e início das 1990, historiadoras feministas buscaram pensar e problematizar as próprias particularidades e, assim, contrapor-se à ideia de mulher que homogeneizasse todas. Segundo Géssica Guimarães (2020, p. 6), “a “história das mulheres” surgiu antes da teorização acerca da categoria de gênero, em um movimento historiográfico e político de denúncia dos silenciamentos e apagamentos das mulheres nas narrativas sobre o passado”.

Para Mariza Corrêa (1998, p. 49), os estudos de gênero contribuíram para uma “desessencialização”, possibilitando uma “dissolução da polaridade homem e mulher”, permitindo abarcar novas identidades e sexualidades. Para a autora, ao desessencializar a mulher tornando-a plural, a partir do reconhecimento das diversidades e as profundas desigualdades existentes entre brancos e negros, foi possível reconhecer as diferentes maneiras de ser mulher (CORRÊA, 1998, p. 50). Essa segmentação e reivindicações de mulheres negras, trabalhadoras, lésbicas, foi fundamental dentro do movimento feminista para abarcar as diferentes experiências de vida das mulheres. Os recortes de raça e classe e sexualidade passaram a ser levados em conta nas análises da área. Dessa forma, a

[...] categoria de gênero significa a possibilidade de historicizar tais relações, mostrando como o masculino e o feminino ganham contornos e expressões específicas no tempo e no espaço, para o debate e as políticas públicas, essa categoria nos permite compreender que no interior do discurso pela igualdade deve haver espaço para o respeito à diversidade e o combate às opressões estruturais que ainda hoje assolam a vida de tantas pessoas (GUIMARÃES; COSTA, 2020, p. 153).

De acordo com Moraes (1998), essas mudanças tornaram o uso da categoria analítica de gênero comum na academia, o que possibilitou uma compreensão segundo a qual “[...] as categorias diferenciais de sexo não implicam no reconhecimento de uma essência masculina ou feminina, de caráter abstrato e universal, mas, diferentemente, apontam para a ordem cultural como modeladora de mulheres e homens” (MORAES, 1998, p. 100).

Assim, a categoria gênero possibilitou analisar as relações entre homens e mulheres, apontando as construções sociais em torno de cada sexo. O itinerário de sua constituição enquanto categoria

[...] foi condicionado por diversos fatores, perpassando desde a formação histórica do patriarcado ao desenvolvimento de espaços teóricos e políticos do movimento feminista. Desse modo, os estudos de gênero na análise relacional homem/mulher passam por perspectivas que enfatizam ora a abordagem histórico/ontológica, ora a abordagem simbólico/cultural (COSTA; LIMA, 2015, p. 419).

Nesse sentido, o conceito de gênero contribuiu para “incorporar na agenda feminista a luta no plano da cultura e da ideologia, fornecendo um espaço para a subjetividade na construção e reprodução dos lugares e significados socialmente identificados com o masculino e o feminino” (ARAUJO, 2000, p. 69).

Uma das principais historiadoras que contribuiu para o tratamento de gênero como categoria de análise histórica²⁸ foi Joan Wallach Scott (1995) que o considerou uma forma literal de se referir a organização social da relação entre os sexos. Sua definição tem como cerne central duas proposições: “(1) gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 89).

Segundo Tílio (2014), as elaborações de Scott pretendiam organizar o que se já tinha de produção teórica²⁹ sobre o tema, mas também propor uma nova teorização. Com forte influência dos estudos de Michel Foucault sobre poder e das contribuições de diferentes vertentes do feminismo, propôs um modelo de compreensão das relações sociais e sexuais (entre homens e mulheres) com ênfase nos aspectos culturais de como essas relações são estabelecidas socialmente.

²⁸ Segundo Guimarães (2005, p. 88), um dos avanços no campo de estudo de gênero foi ultrapassar o caráter descritivo “em que o gênero é usado como sinônimo de mulher” e passa ser considerado como categoria de análise para observar as relações sociais “como ele dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico”.

²⁹ Segundo Tílio (2014, p. 133), Scott foi uma das primeiras autoras a organizar e “[...] distinguir as principais (e diversas) perspectivas teóricas dos *gender studies*, que se dividiam entre teorias descritivas (que não atribuem causas à diferença sexual e às práticas de poder diferenciais, somente relatando seus efeitos) e teorias causais (que atribuem causas à diferença sexual e às práticas diferenciais de poder). Dentre as teorias descritivas, a que mais se destaca é a teoria do funcionalismo estrutural (Que estabelece que os papéis de gênero são decorrentes das diferenças sexuais naturais de homens e mulheres que, se mantidas, garantiriam o bom ordenamento e funcionamento social – uma tendência à conservação). E são três as principais teorias causais: a teoria do patriarcado, o marxismo e as teorias psicanalíticas”.

Muitas críticas foram tecidas a Scott por situar gênero como característica fundamental e constitutiva das relações sociais, sendo posta “ao lado das teorias clássicas ou binaristas” (TÍLIO, 2014, p. 135) por vertentes que incluíam em seus estudos os sujeitos que não se encaixavam nas normativas sexuais heteronormativas e binárias, como gays e lésbicas, ou indivíduos que

[...] rompiam drasticamente com a suposição de uma real diferença sexual biológica (transexuais e transgêneros, entre outros), isto é, indivíduos que relatavam uma não adequação entre sexo biológico e orientação sexual conforme preconizavam as teorias clássicas – e que questionavam a existência da própria diferença sexual. Judith Butler (2003; 2009) é uma das mais destacadas destas críticas (TÍLIO, 2014, p. 135)

Outra crítica dirigida a sua compreensão de gênero seria resultado da desvinculação em sua conceitualização (quando Scott baseia-se apenas nas diferenças sexuais para definir gênero) de elementos constitutivos e “unidades indissociáveis como classe, raça e sexo” (HIRATA, 2014, p. 61).

Os estudos de gênero, nesse sentido, envolveriam alguns limites, se adotarmos uma perspectiva feminista de análise em sua vertente marxista, que busca “entender as complexas dimensões de um mundo em que a distribuição do poder obedece a hierarquias sexuais e de classe social” (MORAES, 1998, p. 100).

Segundo Araújo (2000, p. 69), perspectivas que deram ênfase apenas à “dimensão subjetiva das relações de poder entre homens e mulheres” levaram a um distanciamento das “bases materiais” em seu percurso analítico priorizando a dimensão a simbólica do gênero.³⁰ Desse modo,

[...] deixa de ser um conceito meio, isto é, uma forma de ampliar o olhar e entender a trajetória em torno da qual a dominação foi se estruturando nas práticas materiais e na subjetividade humana, para tornar-se um conceito totalizador, um modelo próprio e autônomo de análise das relações de

³⁰ Segundo Mary Garcia Castro (2000, p. 102), o debate existente sobre as desigualdades de gênero a partir de “tendências pós-estruturalistas e pós-modernistas no feminismo [...] exigiria ultrapassar as rotulações depreciativas sobre tais correntes, e considerar as condições materiais e históricas em que surgiram, situando-as num contexto de fortalecimento do capitalismo tardio e de duros golpes para as esquerdas e para os projetos emancipatórios em geral. Ainda que se reconheça que tais tendências não são conservadoras, nem se definam como pró-capitalistas, elas não se propõem a identificar agências e sujeitos de mudanças. Inclusive, algumas vertentes rejeitam a centralidade proposta no marxismo para as classes proletárias e projetos de revoluções sociais, não pretendendo ir além de críticas textualizadas e, muitas vezes, não contextualizadas. Por outro lado, podem dar margem a posturas cínicas de descomprometimento com a barbárie do capitalismo atual, via uma postura [...] de indiferença e distanciamento, ou por ocultamento de contradições, explorações de classe, ao insistirem no abstrato, em fragmentações, diferenças, pluralidade, diversidade, sem nomear poderes e privilégios de classe ou de raça”.

dominação/subordinação, centrado quase exclusivamente na construção dos significados e símbolos das identidades masculina e feminina. As práticas materiais e as intercessões com outras clivagens praticamente desaparecem e/ou são bastante secundarizadas. Gênero passa a descrever tudo e a explicar muito pouco, pois, como conceito, tendeu a ser auto-referido (ARAÚJO, 2000, p. 69).

Ao se distanciarem das críticas antissistêmicas e ao capitalismo, algumas correntes teóricas feministas consolidaram interpretações³¹ e críticas como aponta Cinzia Arruza (2015, p. 35), “muitas vezes, [...] essencializaram as relações entre homens e mulheres e “desistoricizaram” gênero, ou ainda refutaram questões do capitalismo e de classe”. De maneira que o gênero se tornou apenas um “código cultural de representação e aparece como mero efeito discursivo, desvinculado dos contextos socioeconômicos concretos” (ARAÚJO, 2000, p. 70).

A proposta de tematizar as relações de gênero associada às estruturas de classes da sociedade contemporânea, “considerando as subestruturas básicas de poder da sociedade capitalista” (COSTA; LIMA, 2015, p. 418), “[...] fez com que esse conceito fosse assumido também pelo feminismo de base marxista, preocupado em responder à permanência de relações de opressão entre homens e mulheres, mesmo em contextos econômicos e políticos diferenciados” (ARAÚJO, 2000, p. 69), além de uma “reinterpretação da prioridade das desigualdades de gênero” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 9).

No contexto contemporâneo, temos presenciado um “adensamento das reações protagonizadas por grupos religiosos conservadores, que mobilizam recursos econômicos e simbólicos para fazer valer suas visões” (BIROLI, 2018, p. 15). A partir de um lugar social privilegiado (homens, brancos, heterossexuais), esses grupos reforçam os discursos e ações contrárias aos ganhos e conquistas em termos de direito sociais estabelecidos e conquistados pelas mulheres e pelo movimento LGBTQIA+.

Como salienta Saffioti (2015, p. 131), o patriarcado “serve a interesses dos grupos/classes dominantes”. Dito isso, interessa-nos aqui a compreensão da persistência e permanência dos “padrões desiguais, injustos e violentos” (BIROLI, 2018, p. 10) ainda existentes nas relações de gênero, imbricadas socialmente, quanto de práticas instaladas no interior do Estado, expressos em políticas públicas de educação, saúde etc.

³¹ Arruza (2015) reconhece, não sem críticas, a relevância e contribuições dessas teorizações que, mesmo distanciando do debate de opressões estruturais, elaboram conceitos que permitem “desconstruir” os gêneros, como faz a teoria *queer*.

Para compreendermos tal aspecto, é preciso considerar que tanto as dimensões materiais, quanto as simbólicas atravessam as relações de gênero; desconsiderá-las pode incorrer o “o risco de se perder de vista os possíveis impactos que as relações de classe ou de raça podem vir a ter sobre a própria situação da mulher” (ARAÚJO, 2000, p. 70), principalmente em uma sociedade como a brasileira, que tem sedimentado em suas relações sociais o racismo e sexismos/machismos.

Desse modo, adotamos a interpretação feminista de tradição marxista³² que busca associar suas críticas à economia política, vinculando sua luta a ideias de “transformações que levem a sociedades mais justas do ponto de vista de suas estruturas econômicas, sem perder de vista as especificidades de gênero” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 9). Aproximamo-nos de análises com viés anticapitalistas que buscam criticar os limites das democracias e a superação dessas desigualdades. Posicionamo-nos nesse debate que busca articular as opressões vivenciadas nas relações de gênero e como estas são reforçadas por políticas adotadas pelo Estado que impedem sua superação.

Tomamos o conceito de gênero sob essa perspectiva, a fim de compreender os modos de organização social e de representação no espaço público, e sua expressão em políticas públicas de educação. Segundo Cisne e Gurgel (2008), o feminismo enquanto movimento social tem em sua trajetória questionado o Estado e sua postura de reproduzir na forma de políticas públicas distintas formas de opressão e explorações patriarcais-capitalistas.

Para falar das permanências do patriarcado e como ele se manifesta em nosso cotidiano hodierno, é preciso levar em consideração o processo de desigualdades (dominação-exploração masculina) que transcorreram ao longo do tempo, nas diferentes organizações de sociedade e nos diferentes contextos históricos. De acordo com Saffioti (2009), negar o caráter histórico do patriarcado é desconsiderar a historicidade desse fato social, tornando naturais os processos de dominação e exploração acometidos as mulheres. Essa categoria,

³² Segundo Moraes e Esquenazi (2020, p. 89-90), o feminismo marxista possui uma ampla diversidade de enfoque e autoras que trataram dessa junção e “[...] as linhas de demarcação para diferenciar rigorosamente entre feministas marxistas, socialistas, psicanalíticas, etc. são bem complexas de se identificar.” Contudo, as autoras ponderam que “[...] há duas grandes perspectivas teóricas que agrupam a maioria das autoras dentro deste heterogêneo grupo: a teoria dual e a teoria unitária [...] a postura dualista defende que a cada tipo de opressão/exploração lhe corresponde um sistema autônomo, com regras e leis de funcionamento próprias: capitalismo, patriarcado, racismo – embora estreitamente interrelacionados. [...] engloba uma boa parte do denominado “*debate sobre trabalho doméstico*”. A *teoria unitária* defende a ideia de que as relações sociais de produção capitalista e as relações patriarcais não constituem sistemas independentes, autônomos; e sim relações internamente integradas. [...] opressão de gênero e a opressão racial são partes constitutivas, estruturantes e integradas às relações que determinam a essência do sistema capitalista, tendo por alicerce a divisão sócio-sexo-racial de trabalho”.

para a autora, torna-se indispensável para os estudos de gênero, assim como para a compreensão dessas relações sociais mediadas pelo Estado através de políticas públicas.

O termo patriarcado nos estudos de gênero e nas correntes feministas, segundo Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli (2014), é controverso. Para algumas análises, o seu uso consegue abarcar as complexidades dos diferentes aspectos da dominação masculina; para outras, é compreendido apenas como uma das manifestações históricas dessa dominação. De acordo com Cinzia Arruza (2015), dentro do campo da teoria feminista, o termo patriarcado foi deixado de lado durante os anos 1990 por tendências que se distanciavam das críticas ao sistema capitalista. Em estudos recentes, temos visto o seu retorno.

Corroboramos com a definição de Arruza (2015) para quem o sistema patriarcal é entendido como “um sistema de relações, tanto materiais como culturais, de dominação e exploração de mulheres por homens. Este é um sistema com sua própria lógica, que é ao mesmo tempo maleável a mudanças\ históricas, em uma relação de continuidade com o capitalismo” (ARRUZA, 2015, p. 7). Essa capacidade maleável de se adaptar historicamente demonstra como as “instituições patriarcais foram transformadas, mas a dominação masculina permanece” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 18).

Para Miguel e Biroli (2014, p. 19), o importante dessas transformações “é a substituição de relações de subordinação direta de uma mulher a um homem, próprias do patriarcado histórico, por estruturas impessoais de atribuição de vantagens e oportunidades”.

Essas assimetrias se manifestam de diferentes formas no convívio social, veladas em nosso cotidiano. Como destaca Saffioti (2015), as desigualdades atuais são resquícios de um patriarcado que já não existe, ou em seus últimos “estertores”. Como em outros fenômenos sociais, o patriarcado³³ está em permanente transformação, se manifestando nas diferentes esferas sociais, não abrangendo apenas o âmbito familiar, mas atravessando toda sociedade.

Ainda de acordo com Saffioti (2015), a partir de suas práticas culturais instituídas (machismo, sexismo) e provenientes de suas estruturas de poder, o patriarcado adentrou todas as esferas da vida social, mas agora subordinado ao capitalismo que “mercantilizou” todas as

³³ Patriarcado aqui compreendido difere da concepção weberiana de dominação social de tipo ideal. O patriarcado refere-se à dominação masculina sobre a mulher em diferentes contextos históricos. Para Cisne e Gurgel (2008, p. 82), o patriarcado explicita as relações de dominação e exploração sobre as mulheres, denunciando as desigualdades de gênero. Para as feministas de tradição marxista, o patriarcado é uma “subestrutura” do capitalismo, comporta-se como uma forma de relação desigual entre os gêneros. Esquenazi e Moraes (2020, p. 90) apontam que sua adoção como categoria, em algumas análises, “é questionada por ser apresentada como um sistema trans-histórico e/ou autônomo ao sistema capitalista; porém isso não significa que não continuem existindo relações patriarcais de gênero, mas estas não constituem um sistema próprio”.

relações sociais, incluídas as de gênero, raça/etnia. Dessa maneira, sua análise não pode ser dissociada de outras contradições sociais.

Por não considerar que a opressão do patriarcado se dá autonomamente, essa compreensão possibilita “considerar o capitalismo não como um conjunto de leis puramente econômicas, mas antes como uma complexa e articulada ordem social, uma ordem que tem seu núcleo constituído de relações de exploração, dominação e alienação” (ARRUZA, 2015, p. 38).

A racionalidade capitalista se apropria de opressões já instituídas no interior das relações sociais como nas estruturas familiares, na reprodução compulsória das mulheres. Assim, considerar o patriarcado como um sistema de dominação que atua em conjunto

[...] permite visualizar que a dominação não está presente somente na esfera familiar, tampouco apenas no âmbito trabalhista, ou na mídia ou na política. O patriarcalismo compõe a dinâmica social como um todo, estando inclusive, inculcado no inconsciente de homens e mulheres individualmente e no coletivo enquanto categorias sociais (MORGANTE; NADER, 2014, p. 3).

Esses aspectos podem ser identificados em fenômenos recentes, impulsionados por governos e figuras políticas de tendências conservadoras na moral, aliados à postura política e econômica neo/ultraliberal. Eles adotam estratégias de resgate de modelos e a “seleção de um passado mítico e glorioso [...] um retorno a sociedade patriarcal de maneira a levar conceitos como hierarquia e ordem [...]” (SCHWARCZ, 2019, p. 226).

Aproximando-nos das análises anticapitalistas e que buscam criticar os limites das democracias restritas, o feminismo de tradição marxista (embora outras correntes feministas também se posicionem como anticapitalistas³⁴) tem buscado atrelar suas críticas a problemas sociais profundos, agravados pelo capitalismo em seu formato neoliberal, impulsionando sua atuação em um cenário de instabilidade e acirramento de conflitos, de forma a retomar perspectivas antissistêmicas (MARCELINO, 2019).

É neste sentido que o pensamento e atuação prática do feminismo nos dão sustentação, pois promovem “uma luta não apenas contrária ao sistema econômico restritamente falando, mas, também, aos conservadorismos patriarcais e racistas presentes nas famílias, igrejas, escolas e na estrutura burocrático do Estado” (DURIGUETTO; CISNE, 2015, p. 29).

O feminismo de postura anticapitalista nos oferece uma base para realizar críticas às constantes desarticulações que o Estado brasileiro tem ocasionado nas políticas públicas

³⁴ Segundo Moraes e Esquenazi (2020, p.92), “outras correntes feministas [...] são anticapitalistas, tais como o feminismo anarquista, o feminismo radical, o feminismo materialista e o feminismo decolonial”.

voltadas para gênero, como também a atuação de agentes políticos atrelados aos setores conservadores e religiosos numa ofensiva tanto ao gênero (e a tudo que remete a este fator social) quanto à democracia.

Esse lugar teórico nos permite compreender que “Tanto a guerra declarada à denominada “ideologia de gênero” e ao “marxismo cultural” como as políticas de austeridade, são partes constituintes de mesmo movimento de gestão da crise estrutural do capital” (MORAES; ESQUENAZI, 2020, p. 97).

Esses movimentos reacionários representam a persistência do patriarcado contemporâneo e reconfigurado. Mesmo em meio a inúmeros avanços, eles evidenciam como não superamos desigualdades submersas em nossa sociedade. Ainda que exista essa nostalgia, na tentativa de “resgatar a moral e os bons costumes”, fica nítido que esses ataques não se dão em moldes de dominação direta sobre as mulheres; eles aparecem agora nas diversas formas de violência vivenciada por mulheres e meninas brasileiras diariamente; aparecem, também, na coibição do tratamento da temática de gênero e diversidade sexual na educação, de forma sutil tenta alocar um silenciamento retirando-o de documentos educacionais, tentando afastar o debate do ambiente escolar.

Segundo Duriguetto e Cisne (2015, p. 15), o capitalismo tem instituído – e convivido – com regimes políticos diversos, sendo o regime democrático fortemente influenciado pelas determinantes econômicas, exigindo de nós uma compreensão crítica, de que é a partir do “caráter de classe e o da luta de classes determinam o conteúdo da democracia”. Diante disso, é preciso identificar como se portam condicionantes estruturais das relações sociais, numa perspectiva de totalidade. Assumindo a concepção que identifica o capitalismo, patriarcado e racismo como associados,³⁵ Danièle Kergoat (2010, p. 94) defende a tese segundo a qual

[...] as relações sociais são *consustanciais*; elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da

³⁵ Destacamos a existência do debate sobre o entrecruzamento de opressões na teoria feminista, abordado em perspectivas elaboradas para superar a generalização do ser mulher a partir da experiência e vivência da mulher branca europeia. Desse modo, a teoria da **consustancialidade** de Danièle Kergoat e a **interseccionalidade** de Kimberlé Crenshaw buscaram atrelar as convergências de distintas opressões (classe, gênero raça/etnia) sobre as vidas das mulheres. Na perspectiva **interseccional**, as opressões se entrelaçam, os eixos de opressão de raça/etnia, classe, gênero teriam origem e sentidos próprios, ocasionando uma “[...] intersecção entre vias de trânsito, os indivíduos são o ponto em que diferentes opressões se cruzam: sua posição social é produzida nesse entrecruzamento racismo e sexismo [...] mas também dominação de classe, operam juntos e conjuntamente restringem ou potencializam as trajetórias das pessoas. A noção de interseccionalidade permitiria compreender que os sistemas de dominação são múltiplos” (BIROLI; MIGUEL, 2015, p. 47). Kergoat propõe a noção **consustancial**, ao considerar alguns limites na noção de interseccionalidade. Para ela, há um “[...] 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).

análise sociológica; e as relações sociais são *coextensivas*: ao se desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e “raça” se reproduzem e se co-produzem mutuamente.

Nas palavras de Flávia Biroli e Luis Felipe Miguel (2015, p. 29), essas assimetrias, definidas “no entrecruzamento e constituição recíproca desses três eixos são incontornáveis para a análise das desigualdades nas sociedades contemporâneas”. Dissociá-las pode reduzir a capacidade explicativa dessas dominações, tornando-as parciais:

Uma análise das relações de gênero que não problematize o modo como as desigualdades de classe e de raça conformam o gênero, posicionando diferentemente as mulheres nas relações de poder e estabelecendo hierarquias entre elas, pode colaborar para suspender a validade de experiências e interesses de muitas mulheres. Seu potencial analítico assim como seu potencial transformador são, portanto, reduzidos (BIROLI; MIGUEL, 2015, p. 30).

Assumindo a compreensão de totalidade, Saffioti aponta que as relações sociais se dão em um *nó*, em uma unidade dialética entre classe, gênero, raça/etnia ou entre as relações desiguais de patriarcado, racismo, capitalismo. Para ela, o importante

[...] é analisar estas contradições na condição de fundidas ou enoveladas ou enlaçadas em um *nó*. Não se trata da figura do nó górdio nem apertado, mas do nó frouxo, deixando mobilidade para cada uma de suas componentes [...]. Não que cada uma destas contradições atue livre e isoladamente. No nó, elas passam a apresentar uma dinâmica especial, própria do nó. Ou seja, a dinâmica de cada uma condiciona-se à nova realidade, presidida por uma lógica contraditória [...]. De acordo com as circunstâncias históricas, cada uma das contradições integrantes do nó adquire relevos distintos. E esta motilidade é importante reter, a fim de não se tomar nada como fixo, aí inclusa a organização destas subestruturas na estrutura global, ou seja, destas contradições no seio da nova realidade – *novelo patriarcado-racismo-capitalismo* [...] – historicamente constituída (SAFFIOTI, 2015, p. 133).

Tendo em vista as contribuições para nosso estudo, consideramos que “não se trata de adição ou intersecção” de opressões (ESQUENAZI; MORAES, 2020, p. 94), mas, sim, de relações sociais de gênero em interdependência com outras formas de dominações (HIRATA, 2014).

Ao estabelecer alguns elos entre fenômenos contemporâneos no Brasil com as permanências de desigualdades de gênero, é possível identificar como essas relações são permeadas por discursos discriminatórios, carregados de machismo, sexismo, violências

simbólicas, tentativas de resgate de um modelo ideário de família, elementos cruciais à estrutura patriarcal.

Os ataques aos debates e abordagens de gênero na atualidade, contrários às discussões sobre sexualidade nas escolas, à diversidade sexual, são conduzidos por grupos que se identificam como defensores da família. Como em outras manifestações sociais, esses grupos buscam legitimar e confirmar seus posicionamentos políticos e morais através da tentativa de re-naturalizar comportamentos, práticas e condutas. Anseiam por um retorno – ou permanência – de aspectos que reforçam assimetrias e desigualdades históricas, que “sejam percebidas como naturais e continuem a ser impostas, perpetuadas como legítimas, necessárias e imutáveis” (JUNQUEIRA, 2019, p. 139)

Consideramos que essas ofensivas fazem parte e são constitutivas de “expressões de uma sociedade não apenas capitalista, mas assentada em relações estruturalmente patriarcais que têm ferido cotidianamente a construção da democracia” (DURIGUETTO; CISNE, 2015, p. 17).

Portanto, as disputas e tentativas de cercear o debate de gênero na educação caracteriza este movimento de restaurar uma “uma ordem moral desafiada pelos feminismos e pelos movimentos LGBT” (BIROLI, 2019b, s.p.) e demarcam esse contexto em que não apenas estes aspectos estão em recesso, mas todo um conjunto de preceitos democráticos. A partir de uma racionalidade neoliberal e conservadora, “ambos clamam por famílias funcionais em meio a dinâmicas de privatização, retração das responsabilidades coletivas e das garantias democráticas” (BIROLI, 2019b, s.p.).

2.2 SOBRE OS ESTUDOS DO PRESENTE

Ao nos debruçarmos sobre uma conjuntura sociopolítica que ainda está se desenhando, é preciso ressaltar as especificidades de análises destes contextos atuais, concebendo-os enquanto a História ainda acontece. Não temos pretensão com este estudo de apresentar análises e respostas conclusivas, dado o estado inacabado dos processos dessa “história viva e latente” (CASIMIRO, 2020, p. 14). Contudo, a partir da eleição de algumas características e eventos para a análise, pretende-se organizar algumas linhas de acontecimentos que nos possibilitem a compreensão de aspectos da conjuntura contemporânea.

Nesse sentido, salientamos que tratar da história recente do país a partir de demandas sociais urgentes apresenta inúmeros desafios aos estudiosos que escolhem esse recorte temporal. Diante de algumas provocações que podem acometer estes pesquisadores e pesquisadoras, principalmente os que se situam no campo do marxismo, Gilberto Calil (2005, p. 1) destaca a “[...] necessidade de intervenção dos historiadores visando produzir análises e interpretações pautadas pelo objetivo de reinserir estes processos nos marcos mais gerais que lhes dão inteligibilidade, relacionando-os, particularmente, ao atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e da luta de classes”. Por essa razão, recorreremos aos preceitos da história do tempo presente para a compreensão desse tempo atual.

Esse tipo de fazer historiográfico tem como seu principal objeto o estudo do passado recente. Este tempo histórico diferencia-se dos demais períodos longínquos, pois sua “configuração [...] está relacionada inexoravelmente à dimensão temporal presencial” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 24). Então, o pesquisador compartilha com seu objeto de estudo a mesma temporalidade. Dessa forma, sua delimitação temporal demarca essas temporalidades ainda em construção, das quais correspondem “ao vivido e aos vivos” (LONH, 2019, p. 11).

Vivenciamos um tempo efervescente que tem impulsionado estudos diversificados que mobilizam o campo das Ciências Humanas, estudos esses voltados para a compreensão do contemporâneo, da escrita e do registro do presente. Em um contexto como o atual, demarcado por disputas em torno da História, essa decisão implica adotar

[...] uma atitude política na qual a historiografia se expõe ao debate público em um momento em que diferentes narrativas buscam reescrever o passado com vistas a utilizá-lo como arma política. Mais do que nunca, uma história comprometida e interpelada pelo presente está diante de questionamentos que envolvem a interação entre narrativa histórica e campo político (LONH, 2019, p. 11).

Destarte, busca-se apontar os desafios que constitui a história recente que, de certa forma, apresenta-se como imediata e inacabada, considerando as tensões e os conflitos que a constituem.

Um dos aspectos centrais nessas análises é quanto a sua delimitação de recorte temporal: quando se inicia esse tempo presente? Lucília de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira apontam que esse

[...] tempo presente refere-se a um passado atual ou em permanente processo de atualização. Está inscrito nas experiências analisadas e intervém nas projeções de futuro elaboradas por sujeitos ou comunidades. Nesse sentido, o regime de historicidade do tempo presente é bastante peculiar e inclui diferentes dimensões, tais como: processo histórico marcado por experiências ainda vivas, com tensões e repercussões de curto prazo; um sentido de tempo provisório, com simbiose entre memória e história; sujeitos históricos ainda vivos e ativos; produção de fontes históricas inseridas nos processos de transformação em curso; temporalidade em curso próximo ou contíguo ao da pesquisa (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 25).

A História enquanto disciplina produtora de conhecimento pode ser definida, como propôs Marc Bloch em *Apologia da História ou o ofício do historiador* (1997), como o estudo do homem no tempo. Segundo Barros (2013), dessa premissa decorre que o ofício do historiador (a) não se restringe apenas à compreensão do ser humano e de suas relações no passado, mas também de temporalidades mais próximas, contemporânea até mesmo do historiador (a). A História “estuda na verdade são as ações e transformações humanas (ou permanências) que se desenvolvem ou se estabelecem em um determinado período de tempo, mais longo ou mais curto” (BARROS, 2013, p. 134).

Desde finais do século XIX, quando se criou na França uma definição de fazer História fundamentalmente enraizado na cultura erudita e no passado arquivado, que a disciplina “fundada sobre uma ruptura entre passado e presente, atribuía à história a interpretação do passado e sustentava que só os indivíduos possuidores de uma formação especializada poderiam executar corretamente essa tarefa” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 21). Entretanto, é preciso destacar que a história dos fatos recentes, segundo Ferreira (2000), nem sempre foi considerada problemática, pois, na antiguidade clássica, era o foco central dos historiadores (as).

De acordo com Marieta de Moraes Ferreira (2000), esse quadro se alterou apenas no século XX. Essa resistência deu-se principalmente devido à utilização política que era feita da história pelas elites e à institucionalização da história como disciplina universitária. A partir daí, buscava-se a objetividade devido ao caráter científico que era almejado. Apoiado nesse desejo de objetividade e cientificidade, os (as) historiadores (as) passaram a se apartar de tudo que poderia influenciá-lo na construção de seu trabalho, buscando a neutralidade e a imparcialidade. Nesse sentido, não haveria a possibilidade de fazer uma história do presente, uma vez que um homem do seu tempo não consegue efetivamente se distanciar de seu objeto.

Nessa perspectiva, criou-se a ideia de que um verdadeiro historiador (a) faz história dos tempos longínquos e que a história recente e imediata é ocupação para amadores (as).

Assim, se deixar fascinar pela história do tempo presente equivaleria a reduzir a dita verdadeira história, negando os seus critérios rígidos e métodos eruditos, exigidos para se “trabalhar com processos históricos cujo desfecho já se conhecia” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 22).

O campo de estudos ligado ao Tempo Presente foi constituído na Europa em meados dos anos de 1970. Muitos debates foram promovidos no intuito de impulsionar a reflexão de questões relativas ao presente e ao que constitui como definição de seu objeto, suas metodologias, além dos limites de suas investigações e recorte cronológico. A partir do desenvolvimento de estudos sobre os acontecimentos daquele contexto e motivados pelos terrores ocasionados pela Segunda Guerra e seus desdobramentos, buscaram compreender a grande turbulência de significativas transformações naquela sociedade.

Dessa forma, a postura adotada por novas perspectivas históricas prioriza estudos e processos

[...] que se referem à vida humana numa diacronia – isto é, no decurso de uma passagem pelo tempo – ou que se relacionam de outras maneiras, mas sempre muito intensamente, com uma ideia de “temporalidade” que se torna central neste tipo de estudo. Vista desta maneira a partir da terceira década do século XX, a História expandia-se extraordinariamente no campo das Ciências Humanas. Com esta nova redefinição – constantemente confirmada por uma considerável e progressiva variedade de novos objetos e subespecialidades – a História assenhoreava-se, por exemplo, do mais recente de seus domínios: o tempo presente (BARROS, 2013, p. 134).

Segundo Ferreira (2018, p. 85), essa “intensificação dos ritmos da história nas últimas décadas, trazida pelas grandes guerras e pela eclosão da Revolução Soviética, estimulou o desenvolvimento do estudo do tempo presente”. Para a autora, delimitou-se a partir da configuração de seus aspectos singulares, suas relações com os contemporâneos, testemunhas e atores sociais, além das demandas da própria sociedade.

Uma das especificidades do período histórico em questão é sua definição “por balizas móveis”, isto é, a dificuldade em reconhecer um evento-chave ou seu marco inicial. Para alguns, trata-se de um período que “[...] remonta a uma última grande ruptura; para outros, trata-se da época em que vivemos e de que temos lembranças, ou da época cujas testemunhas são vivas e podem supervisionar o historiador e colocá-lo em cheque” (FERREIRA, 2012, p. 5).

Segundo José D’Assunção Barros (2013, p. 134), estudar o tempo presente é “[...] perceber como este momento presente é afetado por certos processos que se desenvolvem na

passagem do tempo, ou como a temporalidade afeta de diversos modos a vida presente – incluindo aí as temporalidades imaginárias da memória ou da ficção”.

Diante de outros momentos da história, a principal especificidade da História do Tempo Presente remete à proximidade do historiador (a) /pesquisador (a) e seus objetos de estudo. Eric J. Hobsbawm (1995) problematizou sua imersão e expressou preocupação em vivenciar o mesmo século XX que buscou compreender. Relata sua experiência na elaboração do livro *A era dos extremos: o breve século XX*, descrevendo em seu prefácio suas dificuldades em trabalhar historicamente com o período em que vivenciou grande parte dos acontecimentos. Contudo, o autor não descarta as possibilidades de trabalho, se adotadas as prerrogativas da perspectiva histórica que trata da época compreendendo a condição do historiador (a) /pesquisador (a) sempre imerso em seu tempo.

Não é possível escrever a história do século XX como a de qualquer outra época, quando mais não fosse porque ninguém pode escrever sobre seu próprio tempo de vida como pode (e deve) fazer em relação a uma época conhecida apenas de fora, em segunda ou terceira mão, por intermédio de fontes da época ou obras de historiadores posteriores. Meu tempo de vida coincide com a maior parte da época de que trata este livro e durante a maior parte de meu tempo de vida — do início da adolescência até hoje — tenho tido consciência dos assuntos públicos, ou seja, acumulei opiniões e preconceitos sobre a época, mais como contemporâneo que como estudioso (HOBSBAWM, 1995, p. 6).

Em outro texto, Hobsbawm (1995) destaca o fato de que cada historiador e historiadora, em sua singularidade, “inspeciona o mundo” a partir de experiências próprias, de um lugar privado a partir do qual este aspecto compõe seu trabalho independente da época que for estudar. Para o autor, “sobre seu próprio tempo, a vivência pessoal deste tempo molda inevitavelmente a forma como o vemos, e até mesmo o modo como determinamos a evidência à qual todos nós devemos apelar e nos submeter, independentemente de nossos pontos de vista” (HOBSBAWM, 1995, p. 105).

Essa condição do historiador (a) de compartilhar a mesma temporalidade com diversos sujeitos e seu objeto, segundo Carlos Fico (2012), traz a possibilidade de ser confrontado pelos testemunhos dos que vivenciaram fenômenos e a probabilidade desse conhecimento histórico ser questionado. Para esse autor, esse aspecto seria um dos únicos que difere de outros fazeres historiográficos. Estar imersos nessa temporalidade que ainda “não terminou” traz importantes consequências epistemológicas para o conhecimento que se deseja construir (FICO, 2012, p. 45).

A proposta de estudo desta dissertação lida com o fato de que a história recente da política educacional que abarca a temática de gênero coincide com o contexto de transformações sociopolíticas vivenciadas pela pesquisadora, ora como agente participante dessas mudanças, ora como uma espécie de relatora desses fatos. Assim, enfrentam-se os desafios de uma temporalidade, como destacou François Bédarida, de “moradas provisórias” (BÉDARIDA, 1996, p. 221).

Nessa perspectiva, o “estudo do tempo presente, por um lado, se caracteriza como busca pela compreensão da própria realidade, por outro, se constitui como uma forma de debate com essa mesma realidade, ou seja, um diálogo vivo com as relações do presente” (CASIMIRO, 2020, p. 14).

Embora tenhamos como finalidade atermo-nos a episódios de um passado muito recente e/ou de acontecimentos que marcaram o nosso cotidiano, encontra-se neste presente marcas de um passado longínquo. Isso nos remete como aponta Lília Moritz Schwarcz (2019, p. 224) às “contradições estruturais basicamente inalteradas” das quais ainda não desvencilhamos em nossa sociedade.

A história, segundo Schwarcz (2019), tem potencial em reiterar aspectos e repetir feitos, e a história brasileira não foge dessas ambiguidades fundamentais e existentes na História enquanto ciência das mudanças no tempo. Assim, a História “é feita de encadeamento de eventos que se acumulam e evocam alterações substanciais, também anda repleta de seleções e lacunas, realces e invisibilidades, persistências e esquecimento” (SCHWARCZ, 2019, p. 223).

No Brasil, desde as intensas movimentações sociais a partir do ano de 2013, acompanhamos a sociedade ser atravessada por diferentes acontecimentos que nos conduziram ao aprofundamento da crise representativa e ao descontentamento com o sistema político brasileiro. Segundo Daniel Pinha, essa

[...] crise representativa que aponta para um aprofundamento da democracia, transforma-se nos anos seguintes numa crise propriamente democrática, capaz de suspender momentaneamente as regras do jogo democrático, sem, ainda, dar contornos institucionais a um novo conjunto de regras (PINHA, 2020, p. 13).

Diferente dos anseios do povo expressos nas recorrentes manifestações a partir de 2013 – que evidenciaram as demandas urgentes para a sociedade e a demonstração do grau de insatisfação com o universo político brasileiro –, em 2014 uma crescente onda conservadora ganhou espaço no cenário social e político, desencadeando uma guinada rumo a políticas

conservadoras e reacionárias que tem demarcado o campo das políticas públicas e consequentemente as educacionais. Segundo Flávia Biroli (2019), as contestações das agendas de desigualdades de gênero e diversidade sexual tem ganhado relevo de destaque nos conservadorismos atuais e em sua capacidade de mobilizar apoiadores.

Trazendo à tona os limites existentes no modelo democrático-representativo instituído desde 1988, essas contestações “[...] refletem interesses dos mais variados, mas que possuem em comum a vontade de frear as mudanças em processo na sociedade desde 2003” (GUIMARÃES; COSTA, 2020, p. 155).

É neste contexto de crise que nos encontramos, marcado também por intensas polarizações sociais e políticas que podem ser compreendidas como pano de fundo dos ataques às políticas de gênero.

Entendemos que tratar das políticas educacionais de gênero é também abarcar os acontecimentos sociopolíticos que reverberaram em sua presença ou ausência no decorrer dos últimos trinta anos na sociedade brasileira, constituindo assim, um passado ainda muito recente. Portanto, as investidas atuais contrárias às abordagens dessa temática no campo da educação, que perpassam desde o âmbito das políticas até seu tratamento em sala de aula, expressam as ofensivas reacionárias aos avanços e conquistas sociais acumuladas nas últimas três décadas.

Temos como marco legal a CF/88, documento que evidencia como é recente a referência de discussões ligadas ao gênero em documentos de nossa república. No decorrer das décadas de 1990 e dos anos 2000, o tema ganhou atenção em termos de pesquisas acadêmicas, como também a presença em documentos educacionais e em políticas de inclusão. A pauta angariou destaque seja na forma de valorização e inclusão em políticas públicas, seja em posicionamentos contrários a ela. Elegê-lo como tema de estudo nos permite refletir sobre a história enquanto ela ainda acontece, “fazer a história a quente” (MOTTA, 2020, p. 33).

A questão primordial desse debate é, portanto, a temporalidade assumida. A simultaneidade entre o tempo do evento ocorrido e o tempo singular da vida do pesquisador (a) que produz sua análise histórica e/ou a existência de testemunhos vivos representa, para alguns, um abismo e uma impossibilidade epistemológica. Não haveria o devido afastamento entre sujeito e objeto garantidor da objetividade científica. Sob esse aspecto, o tempo recente ficaria a cargo dos jornalistas e cientistas sociais, não de historiadores (as). A estes o passado recente estaria interdito, restando apenas à investigação do passado remoto e arquivado.

Em toda pesquisa, a tomada de decisões é influenciada por tendências sociais, valores e crenças do pesquisador (a). Segundo Barros (2018, p. 8), o desenvolvimento de uma pesquisa estabelece “[...] ajustes a questões concretas e efetivas que dizem respeito à sociedade [...] às tendências culturais predominantes, às próprias circunstâncias políticas”. Para Calil (2005, p. 4), “[...] a própria opção pela pesquisa em História Imediata corresponde a uma tomada de posição de reflexão e problematização do processo histórico em curso, desnaturalizando as opções políticas e sociais que se mantêm hegemônicas”. A constituição das Ciências Humanas tornou mais evidente esse fato, pois se fez pelo entrelaçamento entre sujeito e objeto; afinal, o pesquisador (a) estuda um âmbito que o inclui enquanto humano.

Assim, acreditar que a longa temporalidade que separa o pesquisador de seu objeto refletirá a objetividade de sua pesquisa seria um equívoco. Gomes e Luca (2013) apontam que essa noção se constituiu em torno do fazer historiográfico, atrelando-a um passado estático. Historiadores (as) que fazem do presente seu objeto e campo de estudo integram

[...] a seu campo de reflexão, de maneira forte e irreversível, o tempo no qual eles próprios vivem e participam, bem como o tempo que vivem “indiretamente”, na medida em que são inúmeras as “testemunhas” que, muito vivas, a ele se referem. Portanto, cada vez mais, os historiadores recebem demandas da sociedade para refletir sobre um tempo que “ainda não passou”, cujos atores sociais estão vivos e opinando, com a autoridade de quem “viu e viveu” aquilo que aconteceu. Crescentemente e internacionalmente, esse tempo que está “próximo” e mobiliza em variados sentidos – políticos, jurídicos, sociais, emocionais – as sociedades ganham lugar na narrativa histórica (GOMES; LUCA, 2013, p. 13).

Inscritos nesse recorte, os acontecimentos que se desenrolam nesse contexto apresentam-se como um campo aberto, com desdobramentos inacabados, um desafio para o pesquisador (a) que busca problematizar o próprio tempo (SILVA, 2006, p. 260). Retratar esse breve período da história recente do Brasil, no qual os processos ainda transcorrem, nos lança a considerar que

[...] falamos como homens e mulheres de determinado tempo e lugar, envolvidos de diversas maneiras em sua história como atores de seus dramas — por mais insignificantes que sejam nossos papéis —, como observadores de nossa época e, igualmente, como pessoas cujas opiniões [...] foram formadas pelo que viemos a considerar acontecimentos cruciais (HOBBSAWM, 1995, p. 12).

2.3 A DEMOCRACIA LIBERAL EM SEUS LIMITES

[...] a democracia. Ela está aí, como se fosse uma espécie de santa no altar, de quem já não se espera milagres, mas que está aí como referência. E não se repara que a democracia em que vivemos é uma democracia sequestrada, condicionada, amputada. Porque o poder do cidadão, o poder de cada um de nós, limita-se, na esfera política, a tirar um governo de que não se gosta e a pôr outro de que talvez venha a gostar. Nada mais. Mas as grandes decisões são tomadas em uma outra grande esfera e todos sabemos qual é. As grandes organizações financeiras internacionais, os FMI's, a Organização Mundial do Comércio, os bancos mundiais. Nenhum desses organismos é democrático. E, portanto, como falar em democracia se aqueles que efetivamente governam o mundo não são eleitos democraticamente pelo povo? Quem é que escolhe os representantes dos países nessas organizações? Os respectivos povos? Não! Onde está então a democracia?

José Saramago

Tomamos como ponto de partida a reflexão sobre a “democracia e seus limites na atualidade” feita pelo Nobel da Paz no Fórum Social Mundial em Porto Alegre no ano de 2005.³⁶ Passados dezesseis anos, os questionamentos levantados por Saramago quanto a nossa “democracia sequestrada” e a suas contradições ainda se mostram de grande importância para pensarmos e problematizarmos os limites existentes na democracia liberal que impedem que direitos e conquistas sociais sejam realmente aprofundados e consolidados em contraposição aos ditames do mercado. O caráter da estrutura econômica que incide e atua sobre os distintos regimes políticos democráticos impõe um limite absoluto, ou seja, impossibilita que a transformação de uma igualdade puramente formal seja transposta para uma igualdade real (NETTO, 1990, p.78).

No entanto, a fim de evidenciar a complexidade do tema, torna-se relevante reconhecer os diversos avanços sociais e políticos obtidos com esse tipo/forma de governo. Ressalva-se, coexistindo com estes e outros avanços, temos também os limites, retrocessos e recuos em conquistas sociais que demarcam que essa forma política deve ser perseguida em uma busca contínua. Distancia-se, desse modo, da ideia de uma democracia já consolidada,

³⁶ ROVAI, Renato; VASCONCELOS, Fredi; MASSAD, Anselmo. Saramago e nossos moinhos de vento. Redação. Revista Fórum. 9 fev. 2012. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/revista/102/saramago-e-nossos-moinhos-de-vento-2/> Acesso em: 10 set. 2020.

pois, para efetivação de uma democracia (real substantiva), é preciso que os ganhos sociais alcancem a todos sem distinção de gênero, raça e classe e que estruturas de desigualdades sejam desfeitas. Ou seja, alinha-se a um debate sobre a democracia que vai “na direção de resgatar seu entendimento como um processo organicamente vinculado a conteúdos críticos [...] e contra-hegemônicos” (DURIGUETTO, 2011, p. 290).

O termo democracia possui ampla circulação na sociedade. Atualmente, ele é frequentemente resgatado em debates, nas ruas, nos meios de comunicações, nas redes sociais. Essa ampla circulação demonstra a força presente nesse conceito (e no sentido que carrega), mas também revela uma possibilidade de esvaziamento de seu significado.

Diferentes países que tomam a democracia como governo têm vivenciado na contemporaneidade a experiência de um esvaziamento enquanto forma de poder e de governar, fruto de diferentes fatores que compõe nossa vivência social hodierna: “[...] o neoliberalismo, a globalização, a simplificação das complexas diferenças sociais, a invisibilidade de grupos de pessoas, a crise dos partidos políticos, o terrorismo, a imigração, o déficit ambiental, a corrupção [...]” (DALLA CORTE; DALLA CORTE, 2018, p. 180) dão fermento para o crescimento dessa crise que a democracia representativa enfrenta.

Da instituição da democracia em sua forma de governar com origem na Antiguidade (na experiência da *polis* ateniense) à democracia moderna (liberal/ burguesa) como conhecemos hoje, esse modelo passou por inúmeras mudanças e alterações tanto em seus conceitos, como na sua efetivação, isto é, na forma de governar. A história da ideia de democracia, segundo David Held (1987, p. 1), é marcada por concepções conflitantes. No entanto, “democracia significa uma forma de governo na qual, em contraposição às monarquias e as autocracias, o povo governa. [...] implica um Estado em que existem alguma forma de *igualdade política* entre o povo”.

Segundo Tiago Dalla Corte e Thaís Dalla Corte (2017, p. 2), essas transformações fizeram com que seu conceito assumisse um caráter “dinâmico, pois altera-se conforme especificidades espaciais (sejam elas culturais, sociais, econômicas etc.) e temporais, o que ocasiona profusão e confusão em relação ao seu sentido. Por derivar da política, a democracia, em sua essência, é conflituosa”.

Advinda da ideia de que o poder emana do povo (seja na participação direta ou representativa), adquiriu as delimitações como conhecemos hoje, com o advento da burguesia e do Estado moderno. Segundo Maria Lúcia Duriguetto (2011, p. 291), as conquistas e contínua expansão de direitos políticos e sociais a partir da segunda metade do século XIX e

do século XX caracterizam as “formas políticas democráticas que hoje constituem (numa tensão entre integração e contradição) com as formas institucionais liberais oriundas das revoluções burguesas”. Desse modo, a tentativa é colocar foco nos limites da democracia liberal,³⁷ apontados pelo marxismo, apesar da diversidade de concepções que a tradição marxista tenha.

Para Dalla Corte e Dalla Corte (2018, p. 198), as “tradições (de) políticas liberal (baseada no individualismo e na divisão de poderes) e a democrática (fundamentada na soberania popular e na igualdade) juntaram-se, dando origem ao liberalismo democrático”. Já nas de tradição marxista, segundo Duriguetto (2011, p. 296), existe uma distinção entre “dois níveis de democracia: a democracia formal-institucional³⁸ (ou democracia método) e a democracia substantiva (ou democracia condição social)”. Isto é, o conceito caracteriza tanto sua forma de governo (instituições que garantam direitos), como a possibilidade de uma ampliação para além de sua forma, como “um ordenamento societário que consolida a igualdade na intervenção efetiva das decisões” (DURIGUETTO, 2011, p. 296).

Held (1987) concebe modelos de democracia mais amplos que podem ser divididos em dois tipos: democracia direta ou participativa, ou democracia liberal ou representativa. Estabelecidas essas duas formas de concebê-la, na primeira, descrita como direta ou participativa, o poder de legislar ocorre de forma direta pelos próprios cidadãos, isto é, a partir de “um sistema de tomada de decisões sobre assuntos públicos no qual os cidadãos estão

³⁷ A democracia na tradição do pensamento liberal, segundo Duriguetto (2011, p. 291-294), é voltada para a garantia de um valor instrumental. A autora destaca as diferentes perspectivas elaboradas por distintos autores buscando definir modelos de democracia nas perspectivas: elitista, pluralistas, participativa e da ampliação da esfera pública. Na “[...] concepção elitista ou “minimalista” da democracia a “[...] prática democrática deveria ser reduzida a um método de escolha, pelo povo, daquele grupo no interior das elites que lhe pareça o mais capacitado para governar (elites bem preparadas moral e intelectualmente, com experiências e com uma vocação predestinada para a política)”. Na pluralista “a democracia – chamada também de “poliarquia” – é determinada pela ação de múltiplos grupos ou múltiplas minorias. [...] existe democracia quando existe a garantia de que os grupos de pressão possam expressar suas demandas. O Estado é aberto e influenciado por formas múltiplas de participação no âmbito individual (opinião pública, voto e protesto) e coletivo (movimentos sociais, partidos, sindicatos etc.)”. Já “As elaborações teóricas do chamado modelo da *democracia participativa* defendem a necessidade de uma participação mais efetiva dos sujeitos sociais nas diferentes instâncias políticas de discussão dos assuntos públicos. Ou seja, a dinâmica democrática estaria centrada na influência que os sujeitos coletivos pudessem exercer, em termos de demandas e controle, sobre o aparato estatal”. A democracia como ampliação da “[...] *esfera pública* demarca uma nova matriz no interior da teoria da democracia, uma vez que traz inovações em relação aos pressupostos teóricos e prático-políticos do elitismo e do pluralismo. Sua preocupação central é a de criar uma nova perspectiva para a ampliação de arenas sociais participativas e solidárias face à constatação da diminuição de espaços sociais para a prática democrática ao longo do século XX”.

³⁸ Segundo Duriguetto (2011, p. 296), a democracia formal-institucional “[...] remete ao conjunto de mecanismos institucionais que permitem a liberdade e os direitos civis, políticos e sociais: direitos de ir-e-vir; de organização e greve; de desobediência civil; de livre expressão; o sufrágio universal e o direito a ser eleito em representação dos seus pares; os direitos trabalhistas, que regulam/limitam a exploração e a desigual relação entre capital e trabalho; os serviços e as políticas sociais (universais, constitutivas de direito de cidadania)”.

diretamente envolvidos” (HELD, 1987, p. 4). Na democracia representativa, o povo não exerce diretamente seu poder político, mas escolhe seu representante ao qual delega seus poderes, em ‘um sistema de governo que envolve “oficiais” eleitos que tomam para si a tarefa de “representar” os interesses e/ou ponto de vistas dos cidadãos dentro do quadro de referência do “governo da lei”’ (HELD, 1985, p. 5). Esta forma foi adotada como política hegemônica de governar pelos Estados contemporâneos, seus cidadãos através do exercício do voto e de eleições periódicas escolhem seus representantes que recebem poderes para legislar.

O que traz contornos e caracteriza a democracia representativa “é seu caráter formal, isto é, a definição das regras do jogo que devem ser observadas rigorosa e invariavelmente por todos os participantes” (SAVIANI, 2017, p. 655). Seu cumprimento e exercício passam a ser efetivados em textos constitucionais garantidores de sua realização. Ou seja,

[...] a constitucionalização das democracias no século XX, a democracia tornou-se fundamento de legitimação popular de um Estado, bem como de limitação do exercício da política e norma jurídica orientadora de todas as suas ações e finalidades públicas, sendo, dessa maneira, considerada indispensável para a construção e consolidação de direitos e, também, para a formulação e execução de políticas públicas (DALLA CORTE; DALLA CORTE, 2018, p. 183).

Desse modo, na perspectiva liberal da democracia, um conjunto de regras é estabelecido a “quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. Neste processo deverá participar o maior número de membros do grupo, ou seja, a regra fundamental da democracia é a regra da maioria” (ROSA; LUIZ, 2011, p. 29).

Ellen Meiksins Wood realiza críticas a essas compreensões, apontando que estamos habituados com usos defeituosos do termo democracia (em contraposição à experiência clássica, na qual o caráter econômico não foi decisivo na participação dos cidadãos), como resultado das mudanças e redefinições que o capitalismo tem proporcionado tanto na teoria quanto na prática. Desse modo, afirma que

[...] as concepções dominantes de democracia tendem a: substituir a ação política com cidadania passiva; enfatizar os direitos passivos em lugar dos poderes ativos; evitar qualquer confrontação com concentrações de poder social, particularmente se for com as classes dominantes, e finalmente, despolitizar a política (WOOD, 2007, p. 420).

Conforme a autora, por distanciar (apenas representando-o) o povo (classes abastadas/trabalhadoras) das decisões políticas, guiadas pelas premissas do capitalismo, as democracias modernas fizeram com que “os direitos políticos se convertessem em universais sem afetar fundamentalmente a classe dominante” (WOOD, 2007, p. 418). Isso porque, no formato como conhecemos hoje, a política e economia estão separadas. Para Wood, o capitalismo, como regime econômico baseado na exploração do trabalho sobre a forma de mais-valor, condicionou todas outras esferas da vida social. Em suas palavras, o âmbito da “extraprodução”³⁹ foi submetido aos imperativos da lógica do capital (PEREIRA, 2017). Como explica a autora:

Existiram mudanças materiais e estruturais que modificaram o significado e consequências da democracia. Precisamente estas mudanças asseguraram que, quando a democratização moderna teve lugar – especialmente sob a forma do sufrágio universal – não representasse tanta diferença como a que poderia ter provocado previamente, ou como quem lutou por ela tivessem esperado. [...] o capitalismo possibilitou que os direitos políticos se convertessem em universais sem afetar fundamentalmente a classe dominante (WOOD, 2007, p. 422).

Dessa relação, ainda segundo Wood (2003, p. 183), há uma “dissociação entre a identidade cívica e status socioeconômico que permite a coexistência da igualdade política formal com a desigualdade de classe”. Contudo, a autora considera que as opressões extraeconômicas (desigualdades de gênero e racismo) nas sociedades capitalistas possuem identidades sociais particulares, mantendo cada uma delas numa relação específica com o capitalismo. Para ela,

[...] a indiferença estrutural do capitalismo pelas identidades sociais das pessoas que explora, torna-o capaz de prescindir das desigualdades e opressões extraeconômicas. [...] embora o capitalismo não seja capaz de garantir a emancipação da opressão de gênero ou raça, a conquista dessa emancipação também não garante a emancipação do capitalismo (WOOD, 2003, p. 241).

Nesse aspecto, nos distanciamos dessa compreensão da autora, como vimos na discussão sobre as questões de gênero e as contribuições do feminismo de tradição marxista. Acreditamos que as opressões denominadas de extraeconômicas por Wood se dão de forma consubstancial, de modo que o capitalismo se apropriou dessas formas de opressões já

³⁹ Segundo Wood (2003, p. 227), os bens extraeconômicos ou de extraprodução estão situados no domínio da “emancipação de gênero, igualdade racial, paz, saúde ecológica, cidadania democrática”.

instituídas anteriormente a ele como o patriarcado, coexistindo, se cruzando ou sobrepondo como esclarecem Daniëlle Kergoat, Helena Hirata e Heleieth Saffioti.

Maria Lygia Quartim de Moraes estabeleceu críticas a esses limites presentes na análise de Wood:

As críticas de Ellen revelam um profundo distanciamento das questões postuladas pelas lutas anti-sistêmicas contemporâneas. Ignoram que movimentos “identitários” possam ser radicalmente pela luta de classes e, em contrapartida, rechaçam também a noção da “experiência” como fundamental para a compreensão do crescimento dos movimentos sociais (MORAES, 2015, p. 101).

Apesar do debate sobre entrecruzamento de opressões se prolongarem para além das críticas direcionadas a Wood, salientamos que, neste momento, nos interessa destacar algumas de suas contribuições para evidenciar os limites da democracia nas sociedades capitalistas, em especial por descolar as dimensões políticas e econômicas.

Longe de ser um desvio, essa separação é constitutiva do imperativo do capital. Como sabemos, há uma lógica de produção, economia, mercado e consumo, que tem imperado nas sociedades contemporâneas e, em grande parte, convivido com os limites da democracia liberal, com conquistas sociais expressas nas normativas (legislações) institucionais democráticas (fruto das lutas travadas pelos movimentos sociais) com ofensivas contrárias a ampliação destes direitos. Segundo Alysson L. Mascaro, a democracia contemporânea condiciona

[...] a sua adaptabilidade à dinâmica capitalista, [...] possibilita, no plano político, um símile à concorrência de capitais, classes, grupos e agentes da produção. Com isso, interesses, necessidades, reclames, desejos e esperanças são processados como linhas de força de conquistas de apoios, modulando-se em faixas médias de agrado ao público eleitor. As contradições das sociedades concorrenciais têm, na democracia, uma forma bastante suficiente de manutenção de antagonismos políticos e sociais, sem resolvê-los totalmente. Neste sentido, a democracia permite fugir do enfrentamento das questões estruturantes e das decisões extremas (MASCARO, 2017, p. 63).

Essa habilidade de conciliar conquistas e, ao mesmo tempo, limitá-las expressa a capacidade que o sistema capitalista tem de produzir e conviver com diferentes regimes políticos que sejam compatíveis com a sua estrutura econômica (NETTO, 1990, p. 72). Ou seja,

O ponto central desta definição de democracia é limitar o poder arbitrário do Estado a fim de proteger o indivíduo e a “sociedade civil” das intervenções indevidas deste. Mas nada se diz sobre a distribuição do poder social, quer dizer, a distribuição de poder entre as classes. [...] a ênfase desta concepção de democracia não se encontra no poder do povo, mas sim em seus direitos passivos, não assinala o poder próprio do povo como soberano, mas sim no melhor dos casos aponta para a proteção de direitos individuais contra a ingerência do poder de outros. De tal modo, esta concepção de democracia focaliza meramente o poder político, abstraindo-o das relações sociais ao mesmo tempo em que apela a um tipo de cidadania passiva na qual o cidadão é efetivamente despolitizado (WOOD, 2007, p. 419).

Mascaro (2013, s.p.) ressalta ainda que as formas de democracia que se estabeleceram nas sociedades contemporâneas “são, íntima e conexamente, formas de reprodução capitalista”. Nesse mesmo sentido, Ellen Meiksins Wood argumenta que a democracia na sociedade moderna⁴⁰ não pode ser desvinculada do capitalismo “porque [...] criou-se uma relação inteiramente nova entre poder político e econômico que torna impossível que a dominação de classe se mantenha coexistindo com os direitos políticos universais” (WOOD, 2007, p. 417).

A democracia é atrelada ao capitalismo quando seus “ordenamentos políticos democráticos formais e restritos, [tornam-se] compatíveis com a manutenção da propriedade privada e da desigualdade social” (DURIGUETTO, 2011, p. 296). Todavia, o capitalismo em si não é compatível com a democracia. Suas “[...] crises econômicas, que são elementos cíclicos da economia capitalista, ocasionam a renúncia dos conteúdos emancipadores da tradição democrática” (DALLA CORTE; DALLA CORTE, 2018, p. 198).

Portanto, são limites atribuídos às democracias representativas contemporâneas - marcadas pelas contradições sociais e econômicas - que impedem uma real participação de todos nas tomadas de decisões políticas e do alargamento de direitos. Contudo, esse caráter exige considerar que é somente nessa democracia-método (para nós no modelo representativo) que é possível à organização político e social dos indivíduos, das “classes e grupos sociais interessados na liquidação da estrutura política capitalista” (DURIGUETTO, 2011, p. 296).

Quando condicionada por determinações econômicas, a democracia exige da “classe hegemônica controlar e limitar o desenvolvimento ilimitado da democracia e do protagonismo

⁴⁰ A autora analisa dois modelos de democracia e apresenta como tese a distinção entre os conceitos na Antiguidade a partir da experiência na *polis* grega, com a elaboração moderna da concepção de democracia a partir da Revolução Gloriosa (1688) e da Constituição dos EUA. Seu intuito é demonstrar, a partir dessas experiências históricas, como a democracia moderna tem aderido às características do capitalismo e assumido aspectos econômicos como decisivos nas tomadas de decisões políticas, afastando do poder democrático o *demos* (WOOD, 1995).

popular nas decisões sistêmicas”, ou seja, ela, “é aceita e até promovida pelos grupos hegemônicos, desde que permita a manutenção dos interesses do capital, legitimando as estruturas dominantes” (DURIGUETTO, 2011, p. 291). Em outros termos, “[...] isto significa que quando a democracia política se torna obstáculo para a manutenção (ou reconversão) do sistema, os seus beneficiários articulam respostas restauradoras e/ou reacionárias” (NETTO, 1990, p. 78).

De acordo com Michael Löwy, foram poucos os momentos na história da humanidade que prevaleceu a democracia enquanto regime político. Para o autor, a democracia atrapalha a implantação de políticas neoliberais, sendo um impasse para as elites dominantes e para o capital financeiro. Neste sentido, existe uma tendência em “reduzir o espaço democrático, tomar medidas de exceção e até mesmo utilizar o método de golpe [...]” (LÖWY, 2016, p. 61) para frear os avanços democráticos de formas diferentes em cada país.

Para Duriguetto (2011), a democracia liberal tem operado dessa forma, com respostas restritivas, restauradoras ou reacionárias em sua tendência representativa, demonstrando que, nas sociedades capitalistas, a concepção de democracia é concebida na perspectiva liberal assumindo apenas um “valor instrumental”, compondo uma forma de

[...] relação claramente instrumental da democracia em relação ao capital. Como vimos, ora ela é aceita e promovida (formal e limitadamente) – desde que permita a reprodução das relações sociais, a acumulação ampliada de capital, a manutenção da hegemonia e da propriedade privada –, ora é combatida e substituída pela autocracia (ditadura) ou bonapartismo (o chamado “populismo”), quando seu desenvolvimento ameaça a ordem. A ofensiva neoliberal contra a ampliação dos direitos sociais instituídos nos Estados de Bem-Estar é também uma resposta política restritiva à ampliação da democracia (DURIGUETTO, 2011, p. 291).

Nesse sentido, o fascismo e as políticas de caráter conservadoras não poderiam ser consideradas um desvio, pois são constitutivas da democracia burguesa. Há momentos nos quais a burguesia/elite hegemônica lança mão de ações de extrema coerção para frear avanços e conquistas sociais que ameaçam a ordem instituída. Existiram, ao longo da história das sociedades capitalistas, oscilações entre momentos democráticos e outros totalitários (como o fascismo na Europa e as ditaduras militares na América do Sul). Esses regimes de “exceções e totalitarismos” evidenciam, segundo Teixeira (2016), as contradições e conflitos estruturantes do modo de produção capitalista.

Segundo Mascaro (2017), a democracia está arraigada de manifestações e opiniões que representam “materialidades ideológicas”. Para o autor, em países democráticos (como EUA e Brasil), onde as bases do conservadorismo e da religião são fortes elementos que se manifestam (nas opções) em períodos eleitorais, a democracia acaba sendo moldada por interesses das classes capitalista atendendo demandas imediatistas. Essas inclinações manifestam-se

[...] no solo de uma historicidade e de uma sociedade constituída que se forjam os horizontes ideológicos que então deságuam em opções eleitorais. [...] aparelhos ideológicos são cruciais, mantendo a reprodução da sociabilidade capitalista também em termos eficientes. Desde velhos aparelhos, como a família e a escola, até os mais recentes e diretamente atuantes na vontade imediata, como os meios de comunicação de massa – de televisões a redes sociais de internet – a vontade popular nunca foi um fenômeno bruto e espontâneo. A democracia, assim, se sustenta como correlato do capitalismo exatamente porque o capital pode penetrar numa espécie de naturalização e de controle constituinte das subjetividades (MASCARO, 2017, p. 64).

De fato, a estrutura econômica capitalista tem conseguido se articular aos ordenamentos políticos de caráter democráticos. Como destaca Netto (1990, p. 88), “esta estrutura consegue adequar às suas necessidades intrínsecas todas as conquistas de participação política que se expressam pela via *representação institucional*”. Dessa forma, as decisões quanto às políticas de governo, direitos sociais, políticas públicas são orientadas pela lógica do mercado, isto é, a democracia e outras esferas da vida social são submetidas a esta racionalidade (DURIGUETTO, 2011).

Conforme Netto, essa articulação (entre democracia e capital) deixa de ocorrer apenas em momentos de graves crises econômica-social, em que soluções restauradoras e/ou reacionárias são acionadas. Estes recursos, segundo o autor, são “neutralizáveis e/ou assimiláveis” pela estrutura econômica capitalista, interpondo mediações e hierarquias entre representantes e representados, minimizando e/ou dissolvendo viabilidades de implementar projetos de transformação social na realidade socioeconômica (NETTO, 1990, p. 88).

Ou seja, o caráter democrático do Estado é controlado por balizamentos condicionados por fatores econômicos que impedem um alargamento de direitos sociais, restringindo à apenas aos direitos civis e liberdades individuais, como uma “estratégia ideológica de redução e identificação da democracia com tais limites e direitos liberais” (WOOD, 2007, p. 427). Grande parte destas ofensivas permitiu e criou condições para que o neoliberalismo tenha se

tornado a “concepção ideal do pensamento antidemocrático contemporâneo” (NETTO, 1995, p. 194-5).

Assim, é possível constatar que os avanços na democracia burguesa são insuficientes (visto a persistências de distintas desigualdades), mas, ao mesmo tempo, são relevantes para a classe trabalhadora. Isto porque é na democracia formal institucional, através das instituições garantidoras de direitos, que condições podem ser criadas para o enfrentamento de distintas formas de opressão. Funciona, segundo Duriguetto, como um instrumento, um momento necessário (mesmo que insuficiente), para a construção de uma democracia substantiva. A democracia substantiva possibilita a ampliação para além das instituições formais, visa “um ordenamento societário que consolida a socialização do poder político e da riqueza socialmente produzido [...] uma sociedade sem exploração, nem opressão” (DURIGUETTO, 2011, p. 296)

Existe, também, entre intelectuais marxistas, uma ampla e polêmica discussão sobre a democracia, e se a “democracia é um valor universal (o “método” democrático) em oposição à ditadura, ou se a ditadura do proletariado é uma forma de democracia popular, ou de democracia de massas” (MOTTA, 2014, p. 22). Apesar de sua relevância, esses debates ultrapassam em muito os objetivos da presente pesquisa.

Contudo, nosso objeto nos coloca algumas tarefas, dentre elas, que compreendamos a experiência política que foi e tem sido construída no Brasil a partir dos anos de 1980, com o fim da ditadura instaurada pelo golpe de 1964.

Optamos por considerar essa experiência política nos marcos da democracia burguesa de caráter representativo. Assim, sublinhamos os limites democráticos existentes em nossa jovem democracia, evidenciando o terreno irregular no qual ela se assentou.

Para o cientista político Leonardo Avritzer (2018), a democracia brasileira na contemporaneidade passa por um momento de crise e de recessão na sua construção. O autor aponta que, em determinados momentos históricos, diferentes setores da sociedade brasileira, das classes dominadas às mais abastadas, partilham de um entusiasmo democrático e usufruem de conquistas e ampliação de direitos. Contudo, segundo o autor, é possível identificar em diferentes momentos de nossa história republicana que os avanços, em termos democráticos, são brecados pelo seu elemento “regressivo” existindo um padrão a ser

observado:⁴¹ “esses momentos envolvem fortes divisões políticas, crise econômica e profundo desacordo em relação ao projeto de país” (AVRITZER, 2018, p. 275).

O argumento apresentado por Avritzer (2018) é de que a democracia no Brasil tende a um movimento pendular, demarcando a forte oscilação entre momentos de entusiasmo democrático e momentos de regressão. Isso ocorre devido aos entraves e elementos antidemocráticos existentes em nossas instituições, que legitimam e tornam possíveis tais retrocessos.

Dito de outro modo, a democracia representativa no Brasil tem sido balizada por interesses econômicos em detrimento de uma democracia que não se restrinja apenas aos seus aspectos formais institucionais. O que fica evidenciado com essa movimentação/ oscilação é de que qualquer tentativa, mesmo que tímida, de avanços que ameçam modificar as distâncias abismais de classe, raça e gênero em nossa experiência democrática gera impasses que restringem as conquistas de componentes democráticos.

⁴¹ Segundo Avritzer (2018, p. 275), o “país oscila, desde 1946, entre ondas de otimismo democrático e fortes inversões antidemocráticas”. O Brasil passou por duas experiências ditatoriais – o Estado Novo de Vargas (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985) – que, a despeito das suas diferenças, apresentam como traço comum a suspensão e/ou enfraquecimento de prerrogativas da democracia liberal-representativa – eleições, divisão de poderes, partidos políticos e constituição – configurando uma hegemonia do regime de exceção. Para o autor, depois de 1988, essa dinâmica parecia ter se modificado pela estabilidade política que se estendeu e pelos resultados das eleições não serem questionados. Contudo, em 2014, o então candidato à presidência Aécio Neves, derrotado mais uma vez nas urnas, coloca sob suspeita o resultado das eleições no TSE, abrindo brechas para o questionamento da “soberania do eleitor e do processo eleitoral”. Posteriormente, a “abertura do processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff após uma chantagem pública por parte do ex-presidente da Câmara, Eduardo Cunha, expressa uma segunda via de questionamento do resultado eleitoral e da soberania política dele decorrente” (AVRITZER 2018, p. 276).

3 GÊNERO EM CONSTRUÇÃO: DAS REFERÊNCIAS SUTIS NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990/ 2000 AO INÍCIO DOS EMBATES SOBRE A INCLUSÃO DO TERMO

A partir deste capítulo, iniciamos a análise de nosso objeto e de nossas fontes documentais. A partir das contribuições do referencial teórico e metodológico adotado, compreenderemos as dinâmicas de construção, ascensão e tentativas de desconstrução das questões de gênero nas políticas educacionais selecionadas para análise. Para isso, contextualizamos cada documento identificando os aspectos sociopolíticos de seu contexto de formulação/elaboração, quanto às movimentações sociais e políticas que influenciaram na entrada, permanência e/ou retirada das menções aos termos nos textos, quanto na elaboração/promoção destas políticas.

Tendo em vista essas considerações, examinamos, neste momento, como se dá a inserção do debate de gênero nos documentos normativos educacionais brasileiros nas décadas de 1990 e 2000 até o início dos embates sobre a sua presença em tais documentos.

A questão de gênero teve uma entrada tardia em termos de referência e menção em documentos normativos nos âmbitos internacionais e nacionais e, por essa razão, de acordo com Biroli, Machado e Vaggione (2020), levou certo tempo para ser incorporada em discussões parlamentares e pautas de governos para elaboração de políticas públicas, embora sua discussão já estivesse presente no meio acadêmico desde meados dos anos de 1980.

A agenda de (igualdade) gênero⁴² e diversidade sexual são incorporadas⁴³ a partir dos anos de 1990 nas diretrizes da Organização das Nações Unidas (ONU) referente ao sistema internacional de direitos humanos (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020). Dois documentos desse cenário internacional constituem-se como chaves para a compreensão das diretrizes elaboradas para promover a igualdade de gênero e promoção de direitos das mulheres, principalmente nos itens voltados para a educação.

⁴² Por agenda de gênero nas políticas públicas, entendemos uma “agenda-síntese dos temas priorizados por diversos atores (e atrizes), tendo como eixo as relações de gênero, não se confundindo com a agenda de nenhum grupo particular. Reúne, assim, temas e propostas levantados por mulheres participantes de movimentos populares e temas e propostas formulados pelo feminismo, em suas diferentes vertentes” (FARAH, 2004, p. 53). Madsen (2008, p. 28) destaca que, no plano da educação, essa agenda nas “políticas públicas em educação e gênero [...] se caracterizaria por dois tipos amplos de demandas: aquelas por políticas públicas de gênero em educação, e aquelas pela transversalização da perspectiva de gênero nas políticas educacionais e no sistema educacional de modo geral”.

⁴³ Segundo Sônia Côrrea (2018, p. 7), a entrada de gênero nos debates oficiais e documentos (internacionais) ocorre apenas na Conferência de População e Desenvolvimento do Cairo (CIPD, 1994): “por primeira vez, o termo gênero foi gravado num documento intergovernamental, legitimou-se conceito de direitos reprodutivos; o aborto foi reconhecido como grave problema de saúde pública; recomendaram-se políticas universais de educação em sexualidade e afirmaram-se as muitas formas de família”.

São eles: a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Mulheres (CEDAW) de 1979, e a Plataforma de Ação de Pequim, de 1995, fruto da IV CMM (MADSEN, 2008). Essas diretrizes influenciaram fortemente os documentos educacionais (provenientes de reformas da época) de países signatários a esses acordos, como o Brasil.

No âmbito educacional brasileiro, esboça-se uma tímida preocupação com este universo, somente após o processo de redemocratização, quando as novas democracias alçadas no contexto latino-americano pós-ditaduras, a partir de 1980, “transformaram-se em um espaço de disputa de movimentos feministas e LGBTQI contra movimentos de caráter conservador” (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p. 14), encontrando espaços para a concretização de suas demandas.

Durante esse contexto, há um movimento de globalização intensificando-se e condicionando a expansão e internacionalização das relações capitalistas, de seu modo de vida, visões de mundo e de intensa difusão das comunicações e tecnologias (ROMÃO, 2008).

Essas mudanças trouxeram um alto desenvolvimento tecnológico e econômico para algumas regiões, entretanto, foi também responsável por acentuar e agravar desigualdades em outras, como no contexto latino-americano, condicionado pelo seu passado colonial, pelo seu capitalismo periférico e dependente (FRIGOTTO, 2018). Essas transformações exerceram forte influência nos novos rearranjos do aparato do Estado, ou seja, internacionalizando, reestruturando sua esfera pública (ROMÃO, 2008, p. 116) em benefício a uma agenda de ajuste estrutural para atender a pressões do mercado financeiro internacional (BIROLI, 2020, p. 142).

Uma dimensão que se destaca nesse novo rearranjo global do capitalismo, segundo Duriguetto (2011), é o direcionamento, a partir de ofensivas ideológicas que subsumiram tanto a política, quanto os estados democráticos à lógica de mercado, operando a partir de novos regimes de regulação, através de políticas de ajustes e austeridades. Ou seja, independente das democracias institucionalizadas na América Latina, a partir dos anos de 1980, “os altos índices de desigualdade e fraqueza dos Estados na região [demonstram] a baixa capacidade desses mesmos Estados em democratizar essas sociedades” (BIROLI, 2020, p. 141).

Segundo Saviani (2018), a nova ordem socioeconômica instaurada, denominada de neoliberalismo, remete às diretrizes do Consenso de Washington, de 1989. Este acordo propôs discutir e orientar os países emergentes. Como proposta de adequação da América Latina aos novos rumos da economia e política mundial, reformas foram sugeridas por organismo

internacionais, economistas e intelectuais. De acordo Nora Rut Krawczyk e Vera Lúcia Vieira (2010), essas recomendações orientavam uma reestruturação tanto dos setores institucionais, como dos produtivos, modificando não só as estruturas do Estado, mas também as relações sociais em função desta nova ordem mundial. Dessa nova reorganização, justificou-se a necessidade de reformas no âmbito educacional.

Ou seja, esse novo tipo de Estado que teve seu papel redefinido foi desvinculado do compromisso assumido no pós-guerra de fornecer políticas de bem-estar social. Essa nova tendência logo se tornou um consenso hegemônico, adentrado todos os aparatos estatais, esfacelando as relações constitutivas dos espaços públicos (GENTILI, 1998). A partir desse pensamento, a atuação do Estado era inibida como provedor, sendo substituída pela “função de mediar os interesses nacionais e a ordem global sustentada pela ideologia dos gestores oficiais da economia global e são transferidas para o interior do ideário e das propostas dos formuladores políticas dos Governos Nacionais” (ROMÃO, 2008, p. 116).

O capital financeiro e esse modelo que é assumido institucionalmente de “empresa global”, segundo Flávia Biroli (2020, p. 142), diluem “[...]as fronteiras entre os interesses públicos e corporativos, com efeitos particulares nas economias capitalistas periféricas”, tornando o Estado menos eficiente em atender os interesses dos indivíduos.

Como assinala Saviani (2018), o novo pensamento hegemônico tinha como consenso para América Latina mudanças que incluíam políticas impostas por agências internacionais de financiamentos. Entretanto, impunha como condição a adoção de programas de ajustes fiscais rigorosos efetivados por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, aprofundando ainda mais os cortes nos serviços e gastos públicos. Esse caráter impositivo logo foi desfeito, já que as elites locais (políticas e econômicas) assumiram esses pressupostos.

Dessa descentralização do Estado por meio de políticas que reduziam a atuação e a responsabilidade na gestão dos recursos públicos, foi incorporada a lógica da gestão privada na condução da gestão pública e na oferta de serviços e bens sociais. Desse modo, era preciso políticas educacionais que fossem compatíveis com essas novas atuações e medidas apreendidas pelo Estado (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010; SAVIANI, 2018; ROMÃO, 2008).

A educação, neste contexto, acompanhou as mudanças propostas por estes novos contornos dados aos Estados Nacionais, como também as reformas que, segundo Krawczyk e Vieira (2010, p. 10), eram

[...] resultantes em grande medida de um processo de indução externa liderado pelos organismos internacionais – principalmente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - que condicionavam a concessão de empréstimos aos Estados nacionais da região (América Latina) à implantação dessas reformas.

As políticas de educação no Brasil adotadas desde a transição democrática, mais acentuadas a partir de meados da década de 1990, são marcadas por políticas de Estado mínimo, com ênfase nas iniciativas de cunho privada mediada pela lógica mercantil: “Diante do mote do “Estado mínimo” passa-se a considerar a chamada “decadência da escola pública” como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum” (SAVIANI, 2018, p. 293).

Dessa redução do papel do Estado como provedor dos direitos sociais, resulta uma “linguagem corrente, marcada na homogeneidade de seu vocabulário, [que] obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos” (DAGNINO, 2004, p. 143); e leva a uma despolitização das políticas econômicas como se fossem matérias estritamente técnicas, abalizando as políticas públicas da época.

De acordo com Fúlvia Rosenberg (2001), muitas críticas foram tecidas por setores progressistas, pesquisadores e professores frente às reformas educacionais atreladas aos ditames do mercado e à ênfase dada ao viés economicista.

Essas reformas supunham um modelo de educação vinculado à ideia de, quanto maior o nível educacional de uma sociedade, maior seria seu crescimento econômico, conseqüentemente, mais desenvolvido ela estaria. Segundo Krawczyk e Vieira (2010, p. 10), existia uma conformidade em torno das reformas educacionais nos diferentes países que a adotaram, sendo considerada pelas autoras uma “consequência da fetichização da necessidade do conhecimento instrumental para a inserção competitiva dos países latino-americanos no mercado mundial”.

A educação assumiu, nesse sentido, o lugar de principal motor propulsor de mudanças sociais. Segundo Madsen (2008), essas propostas de universalização focadas na qualidade da educação se tornaram os principais rumos presente nestes documentos orientadores a guiar as reformas educacionais. Proveniente do âmbito de reforma, consolida-se um novo tipo de gestão de educação e da escola, assumindo como prioridade “reverter o exíguo atendimento do ensino fundamental e médio bem como os altos índices de fracasso e evasão escolar” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 12).

A questão da equidade de gênero ganhou centralidade em termos de acesso e permanência nesse processo. De acordo com Nina Madsen, esses indicadores, em conjunto

com outros objetivos e metas, foram importados de compromissos e documentos internacionais e fizeram parte da construção da primeira agenda de gênero adotada pelo Estado Brasileiro, sendo incorporada à educação.

Dessa forma, os documentos e conferências internacionais ganharam grande protagonismo durante toda a década de 1990, pois, mesmos oriundos de um contexto internacional, eram ratificados nacionalmente quando o país se tornava seu signatário: “[...] através da formulação, assinatura e ratificação desses compromissos que o Estado Brasileiro permite a entrada da temática de gênero nos espaços da educação” (MADSEN, 2008, p. 56).

É interessante notar que os conteúdos presentes nestas agendas, assim como a sua inclusão nesses documentos, são frutos das conquistas e demandas dos movimentos feministas atuantes durante as décadas de 1970 e 1980. Nas análises de Côrrea e Kalil (2020, p. 39),

Los acuerdos de los años 90 incorporaron contenidos y premisas construídas en el plano internacional, tales como nuevos parámetros de derechos humanos; al mismo tiempo reflejaron las dinámicas sociales, culturales y políticas en las sociedades nacionales involucradas en los debates. Las conferencias estuvieron decididamente impactadas por pautas que habían tomado cuerpo en las democratizaciones latino-americanas.

Para Nina Madsen (2008), estas conquistas materializadas nos documentos internacionais possibilitaram a ampliação e a intensificação dessas agendas tanto em âmbito internacional, quanto no contexto brasileiro.⁴⁴ É a partir da adesão do governo brasileiro que ocorreu a ampliação (mesmo com limitações) da agenda de políticas públicas de gênero voltadas para saúde, trabalho e educação.

⁴⁴ Matos e Paradis (2014, p. 102) destacam a atuação e contribuição brasileira para a formulação da Plataforma de Ação Pequim. Segundo as autoras, “as feministas conseguiram, através de importante atuação junto ao Ministério de Relações Exteriores, [...] estabelecer pela primeira vez na história do país uma dinâmica de participação e consulta amplas na elaboração do documento oficial. [...] o MRE criou um grupo de trabalho com destacadas feministas acadêmicas responsáveis pela elaboração do informe e integrou dezenas de militantes através dos seminários temáticos de discussão, em que muitas das recomendações apresentadas pelo movimento foram incorporadas ao documento oficial. Essa articulação não só garantiu a apresentação por parte do governo brasileiro de um documento representativo, mas também a aprovação da Plataforma de Beijing por esse governo brasileiro, sem ressalvas, e em especial, a partir daí, houve uma melhor assimilação das demandas das mulheres por parte dos organismos do governo federal”.

3.1 A (RE)CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL E A CONSTITUIÇÃO DO DEBATE DE GÊNERO NA PAUTA POLÍTICA E EDUCACIONAL

Como mencionado, a entrada da pauta de gênero nas políticas públicas coincidiu com a reorganização das novas repúblicas/democracias na América Latina, recém-saídas de ditaduras militares. Segundo Dermeval Saviani (2018), as configurações da ordem socioeconômica neoliberal foram assumidas por esses países como caminho em suas políticas de Estado. Neste contexto contraditório, existiu uma convivência entre a ampliação e reconquista da participação política, com o aprofundamento de projetos e modelos econômicos neoliberalizantes que visavam diminuir as áreas de interferência do Estado em concretizar direitos e conquistas sociais.

É necessário dar atenção ao retomar esse contexto que inaugura as primeiras discussões das questões de gênero nas políticas públicas brasileira, pois ele se tornou fundamental para os anos que se sucederam, não apenas para o que se conquistou na letra da Lei, mas também em relação ao movimento de mulheres no Brasil.

Através da atuação do movimento feminista e de distintas organizações de mulheres durante o processo da constituinte, o CNDM encabeçou a campanha “Constituinte pra valer tem que ter palavra de mulher”, reunindo e articulando por meio de encontros regionais e nacionais as principais demandas das mulheres na época:

Essas demandas foram apresentadas à sociedade civil e aos constituintes na Carta das Mulheres à Assembleia Constituinte.⁴⁵ A partir daí, as mulheres invadiram (literalmente) o Congresso Nacional: brancas, negras, índias, mestiças, intelectuais, operárias, professoras, artistas, camponesas, empregadas domésticas, patroas, todas unidas na defesa da construção de uma legislação mais igualitária. Através de uma ação direta de convencimento dos parlamentares, que ficou identificada na imprensa como o lobby do batom, o movimento feminista conseguiu aprovar em torno de 80% de suas demandas, se constituindo no setor organizado da sociedade civil que mais vitórias conquistou (MATOS; PARADIS, 2014, p. 101).

Em termos gerais, a CF/88 ampliou o escopo de cidadania ao abranger as diversidades e pluralidades, tentando reduzir assimetrias e rompendo com preceitos de uma cultura política

⁴⁵ A “Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes” foi entregue ao presidente da Assembleia Nacional Constituinte, deputado Ulysses Guimarães, pela presidente do CNDM, Jaqueline Pitanguy, em marco de 1987. MONTEIRO, Ester. Lobby do Batom: marco histórico no combate a discriminações. Agência do Senado. 06/03/2018. Matéria Especial. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/03/06/lobby-do-batom-marco-historico-no-combate-a-discriminacoes>. Acesso em: 10 fev. 2021.

existente no contexto da ditadura militar. É também a partir dela que teremos as formas e contornos do conceito de democracia em entendimento hoje no Brasil: “A nova Carta estabeleceu de maneira bastante completa as instituições democráticas liberais, com um extenso rol de direitos, soberania popular e separação de poderes” (MIGUEL, 2017, p. 102).

A conquista do **Art. 3º** (“Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: **IV** - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”) e do **Art. 5º** sobre a igualdade de todos perante a lei foi importante, pois a partir daí as leis infraconstitucionais tiveram que ser mudadas também.

Ao reconhecer as mulheres como sujeitos de direitos, esse documento torna-se o que melhor traduziu antigos anseios da população brasileira na época, ao incorporar demandas dos movimentos de mulheres tão atuantes no processo da constituinte (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

A CF/88, nesse sentido, instituiu uma expectativa democrática apresentando um projeto que buscava a retomada do modelo democrático liberal e a restauração de seus princípios suspensos e interrompidos pelo golpe militar de 1964. Contudo, isso se deu sem maiores alterações na estrutura econômica, numa estratégia de conciliação e na aposta de uma democracia representativa que conforma os termos das instituições liberais com um Estado provedor de direitos sociais. Limitava e preservava, portanto, privilégios (MIGUEL, 2017; SAVIANI, 2018).

A carta magna caracterizou-se também como a expressão máxima de contradições. Ela gerou uma expectativa democrática com a ampliação do escopo de cidadania para novos agentes políticos como as mulheres, os povos indígenas, garantindo em seu texto as regras do jogo representativo, mas sob orientações neoliberais. Em outros termos, em sua forma, ela atrelou a sua construção democrática a

[...] uma confluência perversa entre, de um lado, o projeto neoliberal que se instala em nossos países ao longo das últimas décadas e, de outro, um projeto democratizante, participativo, que emerge a partir das crises dos regimes autoritários e dos diferentes esforços nacionais de aprofundamento democrático (DAGNINO, 2004, p. 140).

Como outros documentos públicos, nossa Constituição é fruto de um determinado momento histórico, constituída e constituinte desse processo, atravessada por interesses, negociações, disputas sociais e políticas. É, assim, permeada de elementos que expressam

“[...] valores e costumes da sociedade ou, mais especificamente, de um segmento social e cultural dominante” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 81).

Oferecendo base para que políticas voltadas para a igualdade ocupassem as pautas das políticas públicas, a CF/88, assim como outros documentos da época de cunho regulatório legislativo sinalizaram em seus textos a questão de gênero, mas de um modo bem peculiar.

Segundo Vianna e Unbehaum (2004, p. 89), assim como outros documentos desse contexto, a CF/88 utiliza-se de sua linguagem própria vinculada ao sujeito genérico e universal no masculino; atrela-se à ideia geral de direitos (ficando a questão de gênero subentendida); não menciona textualmente o termo gênero, apenas o indicando sutilmente em poucos tópicos.

A não menção ao termo gênero no texto da Constituição Federal resulta, como destacam as autoras, de limitações teóricas e políticas do contexto de sua elaboração.⁴⁶ Todavia, é perceptível a adoção de uma perspectiva de gênero, quando a carta magna afirma, em seus artigos, preceitos de igualdade e equidade entre os sexos, além da presença de dispositivos garantidores de reconhecimento e ampliação dos direitos das mulheres.

Esse caráter advém do contexto em que o gênero esteve vinculado ao que Farah (2004, p. 131) considerou como “agenda mais abrangente, em torno da democratização e da noção de direitos – no final dos anos 80, [...] especificando-se em torno de temas como saúde, sexualidade, violência contra a mulher, dentre outros”.

Desse modo, naquele momento, o tema é abordado de forma “velada”,⁴⁷ sendo atrelado essencialmente às lutas por direitos das mulheres ou até por ser considerado como sinônimo de mulheres. Ressalva-se que, mesmo com essas características, a abordagem do tema configura-se um avanço, como veremos mais à frente. Essas compreensões tiveram eco nos documentos educacionais. Essas lutas ficaram marcadas como produtoras de uma visibilidade do debate de gênero em construção.

⁴⁶ O campo de produção de conhecimento sobre as relações de gênero estava estritamente vinculado aos estudos sobre as mulheres. Somente a partir dos anos 1980 que se inicia a substituição do termo mulher para gênero. Essa substituição possibilitou o distanciamento das análises baseadas apenas nas diferenças biológicas entre os sexos. No processo da constituinte, “gênero não era um conceito familiar às mulheres dos movimentos populares, tampouco aos políticos do Congresso. Até mesmo entre as feministas daquele período a distinção entre sexo e gênero estava ainda sendo forjada” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 92).

⁴⁷ Assumimos o termo velado para denominar a situação do termo/tema gênero nesse momento, quando não aparece de forma explícita na documentação legislativa, mas é assumida uma compreensão que pode ser associada à temática. Revela-se a partir de termos vinculados às lutas por direitos das mulheres, à perspectiva feminista da época e/ou subsumido na compreensão geral de direitos humanos e de cidadania. Acreditamos de acordo com análises de Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004, 2006) que este termo “velado” consegue expressar o contexto de construção da agenda de gênero. Ele também auxilia na diferenciação de outros modos como a questão de gênero se fez presente nas políticas educacionais, como se verá adiante.

Os conteúdos referentes à temática de gênero na CF/88 devem ser compreendidos em um movimento analítico dentro da “perspectiva dos direitos e da construção da cidadania, não necessariamente da referência explícita à expressão gênero” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 81). Essa característica é comum a documentos da época, isto é, para Vianna e Unbehaum (2004), o gênero também aparece em outros documentos (como os educacionais) atrelados a uma ideia abstrata de cidadania.

Segundo Keila Deslandes (2015), a Constituição traz a questão de gênero a partir de uma ótica de empoderamento e autonomia para as mulheres “[...] em face dos princípios normativos fundamentais do ordenamento jurídico e resguarda a categoria analítica das relações hierárquicas vinculadas aos binômios “sexo-poder” na sociedade” (DESLANDES, 2015, p. 34). Ou seja, o gênero percebido pela ótica essencialista que compreende as relações sociais baseadas a partir das diferenças sexuais naturais.

Na Carta Magna, ainda de acordo Deslandes, não é apresentado ou definido o conceito de gênero em nenhuma perspectiva; ele se traduz apenas nos princípios de igualdade entre mulheres e homens. Não obstante, a constituição afirma propostas de leis protetivas e ações antidiscriminatórias para o mercado de trabalho.

Referente às políticas educacionais, o texto da CF/88 está configurado a partir da perspectiva dos debates feministas da época como as demandas das mulheres com cunho familista – saúde reprodutiva, garantia de creche –, ocasionando uma maior expressão de gênero em resposta a uma das distintas reivindicações do movimento feminista referente ao campo da educação ao que refere à garantia de creches gratuitas (Art. 7º, XXV) e à educação infantil como dever do Estado (Art. 208, IV).

Este fato representou grande avanço para as mulheres na época, pois facilitava e dividia a responsabilidade com o trabalho do cuidado das crianças (restrito e destinado às mulheres), criando condições para ampliação da inserção e maior atuação no mercado de trabalho. Demarca também que, mesmo sem referência ao termo, observa-se, “na defesa dos direitos em geral, pequenos avanços quanto às questões de gênero, como é o caso do direito à educação das crianças pequenas, para além do cuidado e da assistência” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 91).

Durante os anos seguintes da promulgação da CF/88, conferiu-se um regime de “estabilidade” na sociedade brasileira. O funcionamento dos governos democráticos na década de 1990 deu-se através de uma combinação entre a expectativa democrática delineada pela constituição proporcionando uma ampliação da participação civil e um “alargamento da

democracia”,⁴⁸ e o projeto neoliberal que enfraquecia o papel do Estado como provedor de direitos sociais.

Segundo Brabo (2008, p. 158), esse cenário instaura “[...] uma contradição entre os objetivos de alcance dos direitos sociais, previstos na Constituição de 1988 e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico, as neoliberais”.

A partir da eleição de Fernando Collor em 1989, há a adoção do ajuste neoliberal, com a emergência de um projeto de Estado que visa “isentar progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil” (DAGNNINO, 2004, p.142).

As reformas educacionais adotadas a partir da transição democrática, segundo Saviani (2018), foram abalizadas pelo argumento da incapacidade do Estado em gerir a coisa pública, intensificando-se os processos de privatização. No governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, as reformas neoliberais viriam a afetar diferentes políticas sociais, tendo repercussão direta nas voltadas para a educação.

Como efeito das mudanças provenientes do funcionamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), regulado pela Lei 9.131, de 24 de janeiro de 1995, e da alteração de dispositivos que redefiniram o papel do MEC no país, muitas medidas tomadas pelo Governo FHC, segundo Saviani (2018), foram decididas antes mesmo da aprovação da LDB em 1996. Para o autor, o executivo regulamentava e programava sua política educacional, buscando “interferir na tramitação da LDB logrando fazer aprovar uma lei minimalista que desobriga a União da manutenção da educação, mas concentra nela a avaliação” (SAVIANI, 2018, p. 296).

A trajetória histórica da recente experiência democrática brasileira não é progressiva, mas construída em terreno acidentado, marcada por avanços e retrocessos ao mesmo tempo. Em outras palavras,

[...] este processo enfrenta contradições, limites, dilemas, de que ele tem um ritmo desigual, que seu avanço, nas várias dimensões que o compõem, é heterogêneo e acidentado, [...] que a disputa política é ingrediente intrinsecamente constitutivo da construção e do aprofundamento da democracia (DAGNINO, 2004, p. 139).

⁴⁸ Segundo Dagnino (2004, p. 141), essa ampliação deu-se com a “criação de espaços públicos e crescente participação da sociedade civil nos processos de discussão e de tomada de decisões”. O marco fundamental foi a Constituição de 1988 que garantiu a ampliação da participação através do orçamento participativo em prefeituras, Conselhos Gestores de Políticas Públicas e Orçamentos Participativos.

Esse aspecto se reflete nas políticas de educação do momento, diferente do que se vislumbrava nos finais dos anos 1980 com as propostas de universalização do acesso ao ensino e de gestão democrática. A partir de 1995, de acordo como Vera Maria V. Peroni (2003; 2012), a política educacional vinculou-se a busca por maior eficiência, eficácia e qualidade nos processos educativos; à abertura para as privatizações e parcerias público-privadas; a terceirizações de serviços, descentralizações das responsabilidades do Estado. Segundo Rosenberg (2001), essas reformas levaram o Estado a um movimento conflitante, possibilitando o

[...] enfrentamento de ampliar a oferta, acertar o fluxo de alunos/as, obter ganhos de qualidade e, ao mesmo tempo, restringir o uso de recursos públicos. Tais reformas não são particulares ao Brasil e à América Latina, configurando, ao contrário, um movimento internacional que vem, também, outorgando à educação a condição de estratégia fundamental para a redução de desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais (ROSEMBERG, 2001, p. 153).

O Brasil firmou distintos acordos multilaterais⁴⁹ em Conferências Internacionais ocorridas a partir dos anos de 1990 e foi signatário de “[...] todos os compromissos internacionais relativos à igualdade de oportunidades educacionais a mulheres e homens” (ROSEMBERG, 2001, p. 154). Em consonância com esse combate das desigualdades sociais e econômicas, as políticas de gênero na educação, nesse quadro de reformas, adentraram a agenda mundial como tática essencial para o desenvolvimento de países ditos subdesenvolvidos, demarcando a continuidade e confluência do caráter contraditório desse contexto.

3.2 TEXTO E CONTEXTO: DOCUMENTOS DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO QUE ABARCAM A DISCUSSÃO DE GÊNERO E SUAS PERSPECTIVAS

Atemo-nos aos documentos educacionais resultantes⁵⁰ desse contexto de reforma que trazem a questão de gênero, seja ela explícita, seja implícita com a adoção de sua perspectiva.

⁴⁹ Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW, 1979); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará) adotada pela OEA em 1994; Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Conferência de Cairo, 1994); IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Conferência de Pequim, 1995).

⁵⁰ Em continuidade com outros componentes da reforma educacional da década de 1990, destacam-se: os Sistemas Nacionais de Avaliação da educação básica e superior (ENC) (SAEB e ENEM); a política da

São eles: a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 9.394/1996); e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Plano Nacional de Educação (PNE/ 2001-2010).

3.2.1 A nova LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foi aprovada somente após intervenção do governo federal, posterior aos oito anos de tramitação no Congresso Nacional (estava em trâmite desde a promulgação da CF/88).

Segundo Nina Madsen (2008, p. 15), a nova LDB inaugura “o processo de reformas educativas no Brasil, um processo iniciado em toda América Latina na década de 1990 por influência e pressão de organismos internacionais e multilaterais”.

Sua implementação foi precedida por incessantes debates na sociedade, porém, sofreu distintas interferências em seu trâmite pelo governo de FHC. Como resultado dessas intervenções, foi esvaziado dela o caráter e a expressão dos movimentos sociais em defesa da escola pública. Essas interferências ocasionaram alguns recuos em relação ao projeto de lei anterior. No entanto, a LDB conseguiu incorporar avanços obtidos com a constituição, entre esses, os que concernem ao debate de gênero (DESLANDES, 2015; SAVIANI, 2018; VIANNA, UNBEHAUM, 2004).

Para Ialê Falleiros (2005, p. 209), os documentos frutos das reformas educacionais dos anos de 1990 tinham como referência o “o *slogan* “Educação para a cidadania” [...], incorporando a seu modo muitos princípios gerais defendidos pelo movimento dos educandos para melhorar a qualidade da educação”, ou seja, para maior adesão ao novo projeto educacional que se instaurava via reformas educacionais, o governo incorporou diferentes demandas sociais, dando novos significados a elas, utilizando-as como estratégias.

A LDB foi aprovada com o objetivo principal em estabelecer diretrizes e bases para a educação nacional, abrangendo os espaços educacionais formais e não formais de ensino no país. A nova lei também definiu como função da União elaborar um plano nacional de educação. Nesse documento, a questão de gênero é trazida através do viés dos direitos

avaliação e distribuição do livro didático; a política da avaliação e distribuição do livro didático; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (ROSEMBERG, 2001; SAVIANI, 2018).

humanos e valores fundamentados em aspectos como o respeito e reconhecimento das diferenças de sujeitos e de grupos sociais (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Em seu texto, aponta para a finalidade de desenvolver no educando a cidadania. Seu artigo terceiro garante que a educação, em seus princípios, deve-se basear no respeito à liberdade e apreço à tolerância, na diversidade étnico-racial, gestão democrática e na vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, tanto a LDB, como a CF/88 contemplam uma perspectiva de gênero ainda de forma “tímida”, submetida a princípios de igualdade e apreço à tolerância, a uma concepção genérica de direitos humanos. Na análise de Claudia Vianna e Sandra Unbehaum, a LDB, quando dá

[...] ênfase nos princípios de liberdade e solidariedade deveria estar voltada para a dimensão de gênero como uma das expressões dos direitos humanos, apesar de velada a necessidade de superação das discriminações relativas às construções histórico-culturais das diferenças de sexo, presentes nas relações escolares, assim como nas questões que permeiam algumas decisões a serem tomadas no âmbito da legislação educacional (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 92).

De fato, essa condição de não trazer, de forma detalhada essa discussão ou de torná-la visível, pode reforçar uma lógica que reafirma hierarquias de poder sociais, quando parte da premissa da valorização de sujeitos iguais, desconsiderando os processos de desigualdades que permeiam as relações sociais, como as de gênero (DESLANDES, 2015).

Para avaliar essa condição velada e não explícita do termo gênero, precisamos lembrar que esses documentos resultam não apenas de limites históricos, mas de processos, negociações e disputa que revelam a face contraditória do período que sucede a redemocratização.⁵¹ Mesmo estando em consonância com a “as organizações multilaterais e tendências hegemônicas do movimento de mulheres, [o governo brasileiro] interpreta que a igualdade de oportunidades de gênero no sistema educacional reduz-se a indicadores de acesso e permanência” (ROSEMBERG, 2001, p. 155).

Essa postura é justificada pelo contexto de reformas e do cenário educacional dos anos de 1990. Esse acento da orientação governamental na contenção de recursos na educação

⁵¹ Apesar de a LDB ainda não trazer essa temática, no final dos 1980 e início dos 1990, o movimento nacional dos/as professores/as (CNTE) já estava realizando debates sobre essa questão. No Estado do ES, o Sindiupes criou seu coletivo de mulheres em 1990 que transformou em secretaria no Congresso de 1992. Então, há um impulso dessas políticas pelos movimentos sociais. Silva (2017, p. 79) chama a atenção para “as entidades sindicais como um significativo fator de construção de relações importantes para a criação de uma rede que gera conhecimentos e sensibilização pela luta coletiva”.

impede que temas como gênero ganhassem espaço no texto (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Para Fúlvia Rosemberg, o governo assume uma postura que negligencia

[...] outras dimensões da educação que refletem, sustentam e criam desigualdades de gênero: o sistema educacional participando da formação do/a cidadão/ã; o sistema educacional como mercado de trabalho e de consumo; o sistema educacional interpondo dificuldades para o prosseguimento da escolaridade de mulheres e homens pertencentes a segmentos sociais subalternos – não brancos, de zona rural, oriundos de famílias de baixa renda, das regiões Norte e Nordeste (ROSEMBERG, 2001, p. 155).

Ou seja, fica evidente que apenas alguns aspectos que cercam as distintas desigualdades de gênero (acesso, permanência) são tratados com maior destaque pelo governo do período, o que justifica sua inclusão nas documentações educacionais.

Diferentemente das características existentes em documentos anteriores, nos parâmetros curriculares, publicados logo após aprovação da LDB, o tema vai aparecer pela primeira vez explicitamente. Não obstante, como veremos adiante, tal abordagem é assumida ainda de modo limitado, apenas em caderno específico dos Temas Transversais (Orientação sexual) destinado ao tema, sem adotar a perspectiva de gênero em todas as outras áreas de conhecimento.

3.2.2 PCN como um caso à parte: gênero visível no contexto de construção

Ao contrário de outros documentos da época, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) constituem o primeiro documento destinado à educação que traz a questão de gênero de forma visível: “pautada como um tema transversal pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pela primeira vez na história escolar do País, inauguram uma agenda de trabalhos e de possibilidades de investigações sobre o tema” (CARDOSO; SILVA; SILVA, 2016, p. 212).

Essa nova postura da oficialidade brasileira materializada nesse documento se distancia de outros documentos de políticas públicas do momento nos quais o tema aparece sutilmente configurado a partir de uma perspectiva dos debates feministas e subsumido aos debates sobre direitos humanos existentes na época.

Buscando assegurar uma formação básica comum no país, o governo brasileiro implementou estas orientações com propostas de debates gênero e a sexualidade na educação

visando a diminuição e o combate de discriminações nas escolas. Com essa intencionalidade, buscou promover “[...] reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade” (BRASIL, 1998, p. 287).

Abrangendo tanto o conceito do termo gênero, como assumindo uma perspectiva de gênero nos cadernos referente aos temas transversais, o documento mostra-se “atrelado excessivamente ao tema da sexualidade sob a perspectiva da saúde” (MADSEN, 2008, p. 96).

Críticas a esta ênfase foram tecidas por pesquisadores dos estudos de gênero. Ao sobressair aspectos “da sexualidade, em detrimento do enfoque do gênero e uma leitura biologizante do tema” (SILVA, 2007, p. 3), o documento tenderia a reafirmar aspectos naturalizantes das diferenças entre os sexos, desconsiderando os aspectos socioculturais. Sobre este enfoque, mesmo que o documento em algumas citações

[...] admita manifestações diversificadas da sexualidade, ele não problematiza a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica, da mesma forma que em relação a outras categorias, como homossexualidade e heterossexualidade (ALLTMANN, 2001, p. 581).

De certo modo, os PCNs caracterizam-se como um grande avanço diante de outros contextos,⁵² pois estabelecem como ação de governo viabilizar esse debate via política educacional.

Na verdade, há aí um duplo avanço. Ao apresentar uma proposta curricular voltada para a educação infantil, complementa a conquista obtida com a LDB, que garantiu o reconhecimento do que antes era “pré-escola” como primeira etapa da educação básica. Mas não só; distingue-se, também, em termos de políticas voltadas para equidade de gênero, já que fez parte das demandas feministas desde a constituinte, sobre sua garantia na pauta do direito à educação:

O reconhecimento da maternidade, na CF/1988, como uma função social e do dever do Estado em garantir cuidado e assistência extrafamiliares, por meio de creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos, representou um significativo avanço enquanto política social e de promoção de igualdade

⁵² Destacamos que, apesar de a questão de gênero não ser incluída nas normativas educacionais, a educação sexual já era promovida no país de forma sistematizado desde início do século XX, principalmente pela ótica médico-higienista. De acordo com Altmann (2006), Silva, Brancalone e Oliveira (2019), sua instituição deu-se com objetivos de enfrentamento e controle de pandemia de sífilis. A educação sexual nas escolas foi umas das formas de contribuir para o enfrentamento do problema de saúde pública da época. Contudo, o tema passou por dificuldades em sua implementação efetiva nas escolas, pois era cercado de tabus e considerado um assunto privado, de responsabilidade da família.

de gênero. [...] É assim que o feminismo brasileiro vê contemplada na CF/1988 a proposta de creche, que adquire um duplo caráter: o direito da mulher à creche e pré-escola para suas filhas e filhos e a conquista do direito da criança a um aparato educativo, pedagógico e de cuidado extrafamiliar como uma medida eficaz de articulação das responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais (VIANNA; UMBEHAUM, 2006, p. 411).

Antes de nos atermos aos itens e subitens do documento que compreendem o gênero, cabe-nos destacar as condições e influência do contexto de reformulações sociopolíticas e econômicas instauradas no cenário nacional, e como estes foram pensados, elaborados e implementados como proposta orientadora de currículo para o país.

Os Parâmetros curriculares nacionais foram apresentados pelo Executivo no ano de 1997 (PCNs para o Ensino Fundamental I) como proposta de reformulação e reorganização curricular da educação básica brasileira, com vistas a diminuir as diferenças socioculturais e auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, consolidando-se como referência para o desenvolvimento de currículos escolares no país, que até então, eram organizados pelas secretarias estaduais e municipais (FALLEIROS, 2005; PALMA; PIASON; MANSO; STREY, 2015).

De acordo com apresentação e histórico da elaboração dos PCNs presente no caderno introdutório volume I, o documento resulta (além das disposições contidas na LDB pela necessidade de um currículo único e comum) de acordos firmados pelo país internacionalmente provenientes da participação em “Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Como da Declaração de Nova Delhi” (BRASIL, 1997, p. 14) com objetivos de tornar a educação fundamental universal e de ampliar as oportunidades de aprendizagens de crianças, jovens e adultos.

Seu processo de elaboração teve início, de acordo com o documento,

[...] a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações (BRASIL, 1997, p. 15).

Após apresentação da versão preliminar do documento para consulta entre professores universitários, entidades, escolas, especialistas e profissionais da educação, o Executivo

aprovou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento foi alvo de críticas baseadas em relatos e pareceres de representações da categoria da educação. Queixas sobre o pouco tempo disponibilizado para consulta; debates e análise e elaboração de propostas; críticas à linguagem presente no documento, também foram direcionadas aos parâmetros, demonstrando como o documento distanciou-se do diálogo com os educadores (FALLEIROS, 2005; SILVA, 2007).

Outro aspecto que pairava sobre a elaboração e implementação dos PCNs incidia no desafio de compor um currículo único que abrangesse distintas dimensões, seja a de compreender e atender à necessidade e dinamicidade de diferentes realidades sociais dos sujeitos, seja a de “discutir esse currículo no contexto das políticas públicas que interferem e ditam o papel da escola, que nem sempre revelam seus verdadeiros ideais” (BRANCO; IWASSE; BRANCO, 2017, p. 9270).

Desse modo, foram implementados como documentos norteadores e orientadores, sem caráter obrigatório, pelo governo FHC em seu primeiro mandato os parâmetros curriculares referentes à educação infantil (RCNEI) e do ensino fundamental I e II (1ª a 4ª/ 5ª a 8ª série). As diretrizes curriculares (PCNEM) referentes ao ensino médio foram implementadas apenas em seu segundo mandato no ano de 2000, também marcado pela reforma desse nível de ensino.

A LDB, em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica. Em consonância com o estabelecido, os PCNs foram elaborados e propostos pelo executivo, diferentemente da própria lei de educação e posteriormente do PNE (2001-2010) que passaram por processos prévios de discussões por parte de setores da sociedade.

Neles também é possível perceber orientações e intervenções de organismos internacionais como Banco Mundial (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização da Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); influências do setor empresarial e de ONGs; e ainda inspirações de currículos de outros países (MADSEN, 2008, FALLEIROS, 2005).

Em conformidade com a nova orientação nas políticas educacionais, o foco da formação passa, nesse contexto, a ser a adequação do sujeito, compreendendo a escola como o espaço para a preparação para nova sociabilidade. Segundo Falleiros (2005, p. 211), essa orientação presente neste documento incide com a

[...] a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo

com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política.

Assim, a inclusão da questão de gênero e a sutil preocupação com as desigualdades presentes nas relações sociais entre os distintos sexos, os aspectos raciais/étnicos, as novas configurações familiares, compõem o pressuposto de um “ideal de equidade que deriva de uma noção de cidadania limitada” (FALLEIROS, 2005, p. 211) existente no PCN.

Ainda de acordo com Falleiros, esses aspectos desiguais existentes na sociedade são reconhecidos. A intenção de trazê-los para ser trabalhado nas escolas através de abordagens em diferentes disciplinas de forma transversal impulsiona também o debate na sociedade. Todavia, essas mesmas ações apenas fomentam o respeito, mas sem a perspectiva de superar e abolir as desigualdades.

Passamos adiante para a análise dos itens dos PCNs que trazem a questão de gênero e/ou sua perspectiva. Ressalva-se, ainda, que traremos os trechos que abordam a temática no RCNEI (o tema está contido nos diferentes volumes); no caderno de Temas Transversais/Orientação Sexual do PCNs (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Pontuamos que as propostas de discussão de gênero nos parâmetros curriculares estão voltadas para orientação dos trabalhos pedagógicos de professores, ou seja, quando o tema é trazido no documento, ele aparece neste sentido.

Com efeito, restringiremos nossa análise a estes diferentes cadernos da orientação curricular destinados a cada nível de ensino quando a questão de gênero ou uma alusão ao tema for identificada. Principalmente quando o termo for referenciado, traremos o tópico tratado, identificando-o e relacionando com a compreensão de gênero que assumimos.

Os PCNs tinham como objetivo nortear os trabalhos com conteúdos de diferentes níveis de ensino da educação básica. O documento referente ao Ensino Infantil (RCNEI) é composto por: Ficha Técnica, Volume I, Volume II e Volume III.

Já os PCNs destinados ao ensino fundamental são divididos em dois ciclos: de 1ª a 4ª série, composto por: Introdução, disciplinas específicas, Temas Transversais: Apresentação e Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

No segundo ciclo do ensino fundamental, da 5ª a 8ª série, o documento também é organizado em dez volumes, trazendo em sua composição um volume introdutório; seguido dos volumes referente às disciplinas específicas do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua

Estrangeira); em seu último volume composto pelos Temas Transversais, abordando: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

Com um volume específico sobre Orientação Sexual em seus Temas Transversais, propõe através de três eixos orientadores a abordagem do tema: Corpo Humano, Gênero e Prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST/AIDS).

Vianna e Unbehaum (2006) evidenciam um avanço no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ao trazer a questão de gênero desde os primeiros anos da educação formal. Isso possibilita que educadoras/es problematizem o determinismo biológico, compreendendo gênero e sexualidade como constructos sociais: “as percepções de ser menino ou menina são construídas nas interações sociais estabelecidas desde os primeiros anos de vida” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 414).

Contudo, ainda de acordo com essas autoras, críticas foram tecidas por especialistas desta etapa de ensino diante da antecipação de temas e também da própria escolarização da educação infantil, por basear o referencial e seus pressupostos em etapas de ensino como o fundamental e não propriamente nas crianças de zero a cinco anos. Segundo os argumentos, isso poderia ocasionar “[...] o risco de antecipar a escolarização e descaracterizar-se uma formação na primeira infância, cuja vivência na creche e na pré-escola deveria estar voltada para a articulação entre o educar e o cuidar” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 415).

Outro aspecto que é levantado pelas autoras é que desconsiderar a dimensão do cuidado, no documento referencial da educação infantil, “despreza o conteúdo feminista de lutas anteriores que articulavam cuidado e educação, atribuindo [...] um outro estatuto ao cuidar” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 415).

Deste modo, no Volume I RCNEI, o tema aparece de forma um pouco mais expressiva, mas ainda com aquela característica velada, ou seja, nem o termo gênero, nem termos referentes às distintas sexualidades existentes são trazidos no texto. Contudo, o RCNEI serviu como uma guia de conteúdos e orientações para os profissionais de educação que lidavam diretamente com crianças dessa faixa etária. Viana e Unbehaum (2006) chamam a atenção para o fato de que o referencial

[...] defende a importância de se transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. [...] Ressalta que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e defende que meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero. Além disso, enfatiza o papel de educadores e educadoras na desconstrução

dos significados de gênero nas relações infantis, quase sempre carregadas de sentidos para o que é ser menina e o que é ser menino (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 414).

Quando a questão das distintas composições familiares é abordada, o documento não menciona os diversos rearranjos de família existentes na sociedade brasileira, como as homoafetivas, monoparentais etc. Vejamos neste trecho como o documento trata o tema:

Visões mais atualizadas sobre a instituição familiar propõem que se rejeite a ideia de que exista um único modelo. Enfoques teóricos mais recentes procuram entender a família como uma criação humana mutável, sujeita a determinações culturais e históricas que se constitui tanto em espaço de solidariedade, afeto e segurança como em campo de conflitos, lutas e disputa (BRASIL, 1998, p. 75).

Mesmo o documento trazendo discussões sobre as famílias e o reconhecimento de suas diferentes formas de composição, a família heteronormativa e nuclear ainda é o padrão reconhecido, desconsiderando os diferentes tipos de família que a CF/88 possibilitou reconhecer com as ampliações de direitos. Segundo as análises de Palma, Piason, Manso e Strey (2015, p. 731), nos PCNs da educação infantil, “fica somente subentendido, considerando talvez que Família seja a conhecida “nuclear burguesa””.

No Volume II do RCNEI, encontramos a questão de gênero aparece associada à construção da identidade de gênero⁵³ em um tópico específico para isso.

Logo em sua apresentação, o documento destaca que o referencial possui caráter instrumental e didático, tendo como objetivo contribuir para que professores em seus planejamentos e práticas pedagógicas e no

[...] desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, p. 9).

Em sua introdução, outro aspecto que pode ser mencionado é que, mesmo ressaltando práticas educativas que valorizem as pluralidades e diversidade étnica, ao tratar de gênero, não foi identificada qualquer menção articulada às questões de raça/etnia. Esses aspectos

⁵³ Compreendemos que identidade de gênero seja a identificação com o gênero independente de seu sexo e/ou características biológicas, ou seja, está vinculada a experiência interna e individual do sujeito que não necessariamente tem a ver com o sexo atribuído em seu nascimento (LOURO, 2000).

foram referenciados na introdução do volume dois apenas quando se considera que essas dimensões compõem o processo de socialização das crianças no ensino da educação infantil:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (BRASIL, 1998, p. 12).

A não problematização desses aspectos sociais desconsidera que as desigualdades que perpassam gênero articulado a raça/etnia fazem “parte daquilo que estrutura nossa sociedade e reconhecendo, portanto, sua interferência no processo de aprendizagem e de formação de cidadãos e cidadãs” (MADSEN, 2008, p. 24).

No texto, afirma-se que as instituições de educação infantil se configuram em locais privilegiados para a criança iniciar o processo de socialização além da família, pois esses espaços

[...] propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa. O trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e resignificarem novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 12).

No tópico referente às orientações didáticas destinadas às crianças de quatro a seis anos, foi verificado, nos conteúdos “Respeito à diversidade” e “Identidade de gênero”, a menção do termo gênero onze vezes, o que demonstra uma intenção de trazer o tema, adaptando-o para discussão para esta etapa escolar.

No item relativo ao respeito à diversidade, atenta-se para as distintas diferenças (culturais, religiosas, étnicas), contudo, sem relacionar essas dimensões à problematização dos processos de desigualdades que os atravessam, propondo que o aluno deve incorporar “atitudes de aceitação na convivência e no contato com o outro”, sendo o professor o mediador dessas relações. Neste trecho, verifica-se:

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de

gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas (BRASIL, 1998, p. 41).

No que diz sobre a identidade de gênero, o documento traz uma compreensão associada a uma lógica essencialista quando demonstra as construções a partir da lógica dicotômica dos sexos, desconsiderando outras identidades de gênero para além do referencial heteronormativo:

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (BRASIL, 1998, p. 42).

Sem problematizar os processos de construção de identidade de gênero ou de situar como é constituído nos indivíduos, o documento deixa escapar as dimensões subjetivas, destacando apenas as possibilidades de reprodução de papéis sociais instituídos a mulheres e homens:

[...] às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual. O trabalho com a identidade representa mais um importante espaço para a integração entre família e instituição (BRASIL, 1998, p. 42).

Finalizando a análise do RCNEI, com seu terceiro volume, a questão de gênero é mencionada em sua introdução, que também faz parte dos demais volumes citados anteriormente. Em outro momento, ao tratar de estereótipos comumente instituídos aos papéis sociais, o documento propõe que brincadeiras e atividades sejam propostas de modo que incluam meninas e meninos.⁵⁴

É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o

⁵⁴ Segundo Vianna e Unbehaum (2006, p. 413), o volume 3 do RCNEI traz os termos meninos e meninas (citado propositalmente) em detrimento de crianças, existindo uma intenção em diferenciar os alunos (as) para demarcar diferenças entre eles e tentativas de desconstruir estereótipos vinculados ao que é ser menina ou menino.

cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê (BARSIL, 1998, p. 36).

Passamos nossa análise adiante para os cadernos de outros níveis de ensino. No documento referente ao primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, destinado a 1ª a 4ª série, nos restringiremos à análise do item Orientação Sexual presente nos Temas Transversais.

Enquanto o RCNEI trazia a dimensão de gênero diluída em seus volumes, no PCN destinado a este primeiro ciclo do ensino fundamental, o tema possui volume específico com orientações para abordagens a serem trabalhadas por professores/as de modo transversal nos diferentes conteúdos curriculares.

O documento é apresentado em duas partes. Na primeira, traz: Apresentação; Justificativa; Concepção do tema: sexualidade na infância e adolescência; Orientação sexual na escola: postura do educador; Relação escola-família; Orientação sexual como tema transversal: manifestação da sexualidade na escola; comunidade escolar e objetivos gerais de orientação sexual no ensino fundamental. Em sua segunda parte, estão contidos: Conteúdos de orientação sexual para os primeiros e segundo ciclos; critérios de seleção; blocos de conteúdo: Corpo: matriz da sexualidade; Relações de gênero; Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. Critérios de avaliação; orientações didáticas, bibliografia.

Logo no texto de apresentação, afirma-se que abordar o tema sexualidade nas séries iniciais pode possibilitar ao aluno conceber a escola como um espaço mais amplo: esse “tratamento da sexualidade nas séries iniciais visa permitir ao aluno encontrar na escola um espaço de informação e de formação, no que diz respeito às questões referentes ao seu momento de desenvolvimento e às questões que o ambiente coloca” (BRASIL, 1998, p.73).

Ainda na apresentação do caderno, salientam-se as contribuições da abordagem sobre a sexualidade humana na educação por ser algo que é inerente à vida, ao ser humano e é expressa desde cedo, desenvolvida ao longo da vida. Há uma centralidade da sexualidade na experiência social humana, pois essa dimensão compõe e

Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 1998, p. 73).

Nesse tópico, é possível verificar ainda a ênfase dada à inclusão desse tema como transversal, indicando “a urgência dos debates sobre a sexualidade nas escolas como o entendimento de que a questão não poderia estar restrita, exclusivamente, às áreas dos ensinamentos de ciências ou de biologia” (CARDOSO; SILVA; SILVA, 2016, p. 212).

Com tal inclusão e tratamento, percebemos a inserção do Estado em assuntos que até pouco tempo na sociedade brasileira, eram considerados tabu, sendo pouco discutidos no ambiente familiar. Assim, a partir das transformações em curso na sociedade brasileira e das influências de contexto internacional,⁵⁵ esse quadro foi se modificando, criando um cenário favorável a essas discussões:

[...] a princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre esse assunto em casa. Uma pesquisa do Instituto DataFolha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de Orientação Sexual nos currículos escolares (BRASIL, 1998, p. 77).

Destacamos essa passagem, pois, após quase duas décadas do tratamento da temática de sexualidade e gênero em documentos educacionais, esse diagnóstico relativo à postura de abertura ao tema por parte das famílias no final da década de 1990 se altera diante da pressão de uma parcela de famílias (declaradas conservadoras) que se articula a distintos movimentos sociais e políticos em oposição à presença da discussão tanto no PNE (2014-2024) como na BNCC (2017). Essa resistência à abordagem dessas questões (impulsionada por distintos fenômenos sócio-políticos) infligiu alguns recuos em termos de presença e referência dos termos, como veremos nos capítulos à frente.

Quando o documento justifica a inclusão da temática nas orientações curriculares, o texto destaca as novas práticas culturais e modos de sociabilidade em função da redemocratização do país: uma “[...] retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados” (BRASIL, 1998, p. 77).

⁵⁵ Como já apontado inicialmente neste capítulo, os acordos multilaterais que o Brasil assinou, assim como a influência do FMI e do Banco mundial vinham imbuídos de preceitos de equidade de gênero para o desenvolvimento de sociedades. Currículos de países como Espanha (como consta nas referências dos documentos) foram utilizados como “inspiração” para a inclusão e abordagem do tema orientação sexual nos PCNs.

Além desse contexto mais amplo de abertura, outros elementos existentes são mencionados como justificativa e apresentados como demanda para o tratamento destas discussões, como: afloramento das manifestações de sexualidade; aumento de gravidez na adolescência, prevenção de abusos sexuais, com mais ênfase nos riscos de contaminação do vírus HIV e outras ISTs.

Como se observa, há, no caderno destinado a Orientação Sexual, uma ênfase no viés de saúde e prevenções de doença, embora o documento considere “a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural” (BRASIL, 1998, p. 82). É evidente que estas dimensões “não podem estar desvinculadas das questões de gênero, a fim de não limitar a sexualidade à prevenção e à doença” (LEÃO, 2009, p. 46).

Esse traço do documento relaciona-se tanto a compromissos internacionais firmados pelo Estado brasileiro vinculados à agenda de gênero na educação, como a ações com o objetivo de frear a disseminação do HIV por meio de conscientização via trabalho educacional (PALMA; PIASON; MANSO; STREY, 2015; MADSEN, 2008).

O texto sugere ainda que, ao se trabalhar o tema nas diferentes etapas de ensino, a escola – enquanto locus da educação formal – assume o lugar complementar de transferir informações, sem tomar o lugar dos valores transmitidos pela família, criando condições - por meio de abordagens pedagógicas que englobem a discussão – para que os alunos tenham a

[...] possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (BRASIL, 1998, p. 83).

Destarte, a sexualidade é definida como “algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento” (BRASIL, 1998, p. 81). É permeada por constructos da cultura e da história da sociedade na qual se encontra imersa a subjetividade de cada indivíduo. Sua construção se passa pela “exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina” (BRASIL, 1998, p. 81).

Abarca, portanto, uma compreensão de sexualidade vinculada aos padrões heteronormativos, mas não deixa de considerar que

[...] as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas também com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino (BRASIL, 1998, p. 81).

Ou seja, atenta para o fato de que os padrões estabelecidos e assumidos pela sociedade em geral são transmitidos às crianças como referências para a construção de suas identidades. Esses padrões “são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero” (BRASIL, 1998, p. 81).

Como já mencionado anteriormente, a sistematização do tema transversal Orientação sexual é dividido em três eixos. Atemo-nos à análise do tópico Relações de Gênero, considerando como é trazido no texto, sua definição e proposta de abordagem.

No bloco mencionado, logo no início do texto, já se apresenta o gênero como “um conjunto de representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos” (BRASIL, 1998, p. 99). Assume-se uma compreensão de gênero ancorada em aspectos naturalizantes com enfoque binário, destacando que, desde muito cedo, são atribuídos padrões de comportamentos a mulheres e homens de forma diferenciada.

Não se assinala a existência de comportamentos que destoam desses padrões e que podem ser manifestados na idade que corresponde a esta etapa de ensino. De acordo com Leão (2009), apenas essa perspectiva pode levar a um reforço em internalizar apenas essas referências nas crianças em formação de suas identidades, “[...] fazendo com que construam as representações dos papéis sociais aceitos na sociedade para cada gênero. Isso restringe a atuação delas, fazendo-as absorver estas representações como algo apropriado e inquestionável” (LEÃO, 2009, p. 44).

Segundo o documento, compreender o sexo ligado ao “atributo anatômico” e o gênero às noções de masculino e feminino como constructos sociais “permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade” (BRASIL, 1998, p. 99). Isto significa que assumir as relações de gênero em abordagens disciplinares de modo transversal é criar condições no espaço escolar para

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de

potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero (BRASIL, 1998, p. 99).

O que fica evidenciado, segundo Leão (2009), é que essa abordagem de gênero deveria perpassar todas as disciplinas e conteúdos, não ficar restrita a este tópico, afinal, “as relações desiguais entre (os) gêneros é histórica e ainda atual, sendo que esta reflexão poderia contribuir para mudanças de atitudes e comportamentos sociais que minimizem as disparidades de direitos e deveres das pessoas em função do gênero que pertencem” (LEÃO, 2009, p. 44).

Outros aspectos são ressaltados quando o documento destaca as possíveis abordagens de gênero nessa faixa etária. Inclusive se exemplifica como as discussões dessas relações podem ser feitas em função de situações do convívio escolar entre os próprios alunos (de discriminações, estereótipos associados ao gênero) ou quando o tema sexualidade for solicitado.

Nesse bloco de conteúdo, áreas como Educação Física e História são mencionadas como disciplinas propícias ao tratamento do tema, contradizendo, em parte, a proposta de transversalidade, ao direcionar abordagem nos conteúdos a serem trabalhados:

- a diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem;
- a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino;
- o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive;
- o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino (BRASIL, 1998, p. 100).

No documento do segundo ciclo do ensino fundamental, referente à 5ª a 8ª série, também nos restringimos ao caderno de Orientação Sexual dos Temas Transversais, bloco de conteúdo Relações de Gênero, desse nível. O documento destinado ao segundo ciclo é estruturado de forma bem parecida com o do primeiro. Diferencia-se em pontuações pertinentes ao tema voltado para a faixa etária e série (puberdade, adolescência e juventude), como também na ampliação de disciplinas existentes nessa etapa de ensino.

Em seu texto de apresentação, destaca novamente a sexualidade como algo inerente à vida e relacionada ao direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidades. Inicialmente ressalta a vinculação da temática da sexualidade com as relações de gênero, e a importância de tratar do tema Orientação Sexual, por ser um assunto mais geral que:

Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas (BRASIL, 1998, p. 287).

O documento justifica a abordagem do tema, ressaltando que o trabalho desenvolvido por educadores se diferencia do tratamento da questão no ambiente familiar (sejam famílias conservadoras, sejam progressistas). Novamente, é visível a preocupação em ressaltar e diferenciar os papéis da família e da escola em relação ao assunto que, por muito, foi/é cercado de tabus e resistência.

Nesse texto, também é perceptível a ênfase em assuntos direcionados à saúde, prevenção de doenças e gravidezes indesejadas. Desse modo, o documento deixa escapar as dimensões sociais, históricas e culturais que abarcam tanto a sexualidade com as relações de gênero, ofuscando desigualdades e revelando a

[...] contradição dos PCN, pois embora aleguem que a abrangência da sexualidade pela escola deve estar vinculada à saúde, ao prazer e ao bem estar, limita esta abordagem a três blocos, intensificando, assim, o discurso médico da sexualidade, apenas em uma perspectiva preventiva relacionada à saúde e não às questões sociais mais amplas (LEÃO, 2009, p. 45).

Seguimos adiante com nossa análise, para o bloco de conteúdo Relações de Gênero. Logo no início do texto, é verificado o uso do mesmo trecho do bloco de conteúdo existente no caderno destinado ao primeiro ciclo do ensino fundamental: a definição do conceito, a distinção entre sexo e relações de gênero e os apontamentos para o uso deste conceito no lugar de explicações naturalistas e biológicas para as desigualdades entre os sexos.

Mais à frente, o documento começa a diferenciar-se um pouco do documento anterior, reconhecendo gênero enquanto categoria de análise, além de destacar outros marcadores sociais como etnia, chamando atenção para o fenômeno do preconceito e da discriminação social:

[...] com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações. [...] Trata-se, portanto, de desvendar e explicitar as discriminações e preconceitos associados ao gênero, no sentido de garantir a equidade como princípio para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 321).

Esse trecho oferece uma ótima oportunidade de realizar um diálogo destas categorias sociais, visto que as desigualdades “atuam em conjunto nas relações sociais de dominação, estruturando as bases ideológicas e sociais ao mesmo tempo” (CHERFEM, 2019, p. 141).

Por essa orientação curricular ser destinada a alunos que estão entrando na fase de desenvolvimento da puberdade ou adolescência, o documento ratifica o objetivo de desconstruir relações autoritárias e contribuir para a desconstrução/flexibilização de estereótipos de gênero que, por vezes, são reproduzidos no ambiente escolar. Propõe trabalhos com uma gama de diferentes disciplinas, destacando para a transversalidade desse bloco de conteúdos que

[...] não se referem fundamentalmente a concepções que embasam atitudes e ações nas relações humanas cotidianas: a equidade entre os sexos, a flexibilização dos padrões de comportamento e o questionamento das estereotipias ligadas ao gênero (BRASIL, 1998, p. 323).

Elenca as inúmeras possibilidades de trabalhar as relações de gênero no ambiente escolar, evidenciando os conteúdos escolares que demandam essas discussões e que, por vezes, esquivam-se dessa dimensão. Desse modo, propõe trabalhos transversais como:

Em Língua Portuguesa, nos textos literários, podem-se perceber as perspectivas de gênero por meio da análise das personagens e descrição de suas características. [...] Língua Estrangeira pode explorar as diferentes conotações atribuídas ao masculino e ao feminino em vários países e diferentes culturas [...] movimentos migratórios em Geografia, podem-se incluir as perspectivas de gênero, analisando as consequências das migrações nos arranjos familiares, nas ocupações profissionais e na ocupação de espaços. [...] Em Arte seria interessante trabalhar as discriminações. Os atributos relacionados à sensibilidade artística costumam ser associados ao feminino. [...] A história das mulheres, suas lutas pela conquista de direitos e as enormes diferenças que podem ser encontradas ainda hoje nas diversas partes do globo, constitui tema de estudo, tanto em História quanto em Geografia e mesmo em Matemática, ao utilizar dados para análise dos avanços progressivos do movimento de mulheres ao longo do tempo (BRASIL, 1998, p. 323).

Enumera algumas situações do convívio escolar nos quais esse tema pode ser revisitado: em circunstância de brincadeiras ligadas a sexualidades; “bullying” que reforçam estereótipos de gênero ou discriminações diante a comportamentos que destoam dos padrões esperados para meninas e meninos. Diante dessas situações, o documento orienta a intervenção de professoras/es e propostas de diálogos sobre “rigidez das regras existentes

nesse grupo, apontando para a imensa diversidade dos jeitos de ser homem ou mulher” (BRASIL, 1998, p. 324).

Outro aspecto ressaltado são as situações de violência de gênero que as propostas de trabalho problematizam. Evidencia-se no texto que “Essa forma de violência deve ser alvo de atenção, pois constitui-se em atentado contra a dignidade e até a integridade física das mulheres [...] situações de coerção, agressão ou abuso sexuais” (BRASIL, 1998, p. 325).

Finalizando o bloco de conteúdo de relações de gênero, aponta que os materiais didáticos utilizados também podem ser recursos carregados de estereótipos de gênero, que invisibilizam o protagonismo de mulheres (vinculando-as a ambientes privados e atividades domésticas) e excluem sujeitos dos processos históricos, enquanto os homens são, muitas vezes, representados por atuações heroicas, intensa participação política e ativa no mundo público.

Ressaltamos que, apenas no último parágrafo deste bloco de conteúdo para trabalhos com gênero, a homossexualidade é citada, ressaltando apenas as situações em que estereótipos de gênero são acionados em momentos de conflitos e ofensas.

Essa pouca visibilidade do tema da homossexualidade pode ser compreendida como indício dos receios e temores que o tema mobiliza tanto nas escolas, como nas famílias. Segundo Silva (2007), essa tendência é bem comum e aciona “[...] freqüente ‘preocupação’ de pais e professores com a manifestação de ‘identidade sexual precoce’ em crianças, associadas às práticas em parceria com o mesmo sexo, indicando ‘temores’ quanto à homossexualidade” (SILVA, 2007, p. 1).

Mesmo que a questão de gênero esteja presente em distintas orientações dos PCNs, percebem-se certas limitações ao ser atrelado em diversos momentos a questões biologizantes, deixando escapar um diálogo com aspectos de desigualdades históricas. Percebe-se uma concepção de gênero limitada e sem vínculos com outros marcadores sociais, como raça/etnia e classes sociais. O documento acaba centrando-se uma concepção de sexualidade pautada nos padrões heteronormativos e de caráter preventivo e de saúde.

Além disso, apesar de trazer a distinção entre gênero e sexualidade, pouco foi explicitado, demarcando suas limitações, considerando que “as construções relativas às práticas sexuais estão inscritas nas relações de gênero que revelam símbolos que socialmente vão ‘conferindo forma’ às diferenças que ilustram o feminino e o masculino em culturas diversas” (SILVA, 2007, p. 1).

3.2.3 Gênero no PNE do decênio 2001-2010: nem tão aparente assim

O Plano Nacional de Educação é uma reivindicação antiga da sociedade brasileira, remonta ao contexto do Manifesto dos Pioneiros da Educação na década de 1930, passando a constar como demanda em todas as Constituições (exceto a de 1937, em vigência do Estado Novo). A partir da carta de 1934, na alínea do artigo 150, estabeleceu-se como competência da União a elaboração de um plano nacional de educação. O primeiro plano nacional de educação surgiu em 1962, sob a vigência da primeira LDB (Lei nº. 4.024/61), incidindo sobre um conjunto de metas e diretrizes a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, passou por alterações que incluíam incentivos a elaborações de planos estaduais. Durante os anos de 1966 e 1967, novas alterações foram feitas, com a criação de um plano complementar instituindo modificações na distribuição de recursos federais, propostas para superação do analfabetismo e para o ensino profissionalizante (SAVIANI, 2017; VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Somente com a promulgação da CF/88 (Art. 214), instituindo a obrigatoriedade de um plano nacional e ratificada pela LDB/1996 (Art. 9º), definiu-se que é responsabilidade da União a elaboração do plano. Aprovada somente em 9 de janeiro de 2001, a Lei n. 10.172 instituiu o Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos.

Como toda legislação, o plano nacional foi cercado de disputas e controvérsias. Além do conflito entre a proposta elaborada a partir dos anseios da sociedade civil e de setores ligadas à educação e a apresentada pelo executivo e aprovada como lei, ocorreram atrasos nos trâmites, substituição de propostas, vetos, divergências para o cumprimento de objetivos e metas.

Estes conflitos denotam as disputas em torno do projeto de educação/escola do contexto, afirmando-se como projetos distintos de políticas educacionais para o país naquele período. De acordo com Valente e Romano (2002), configurava-se como dois projetos de Brasil conflitantes. Detalhemos um pouco essas disputas.

Antecipando-se ao Executivo, o então deputado Ivan Valente (PT/SP), em 10 de fevereiro de 1998, protocolou a proposta da sociedade brasileira construída a partir de intensos debates coletivos.⁵⁶ Essa ação impulsionou o governo federal dois dias depois a

⁵⁶ De acordo com Valente e Romano (2002), o governo federal não apresentava interesse em pautar um plano nacional visto que essa determinação constitucional até o momento não havia sido cumprida. Contudo, por “pressão social produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”, as inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação,

apresentar no Congresso Nacional sua versão que passou a tramitar com o nº. 4.173/98. Com os dois projetos na casa legislativa, por um lado, tinha-se

[...] o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

Após a apresentação, os dois anteprojetos passaram a ser debatidos no Congresso Nacional. O relator responsável pelo parecer na Comissão de Educação, deputado Nelson Marchezan (PSDB/RS), apensou as propostas contidas no projeto da sociedade, junto à proposta do executivo, e seu relatório, nas palavras de Saviani (2008, p. 270), “um substitutivo próprio, pautado no projeto do governo”, passou a ser a base do texto que depois se tornou lei.

Valente e Romano estabeleceram duras críticas ao relatório do deputado, demonstrando como este exauriu as propostas advindas dos debates coletivos com a sociedade. Segundo os autores, o conteúdo do texto substitutivo “[...] simula o diálogo com as teses geradas pela mobilização social (sobretudo no diagnóstico da situação educacional), mas adota a política do Governo FHC nas diretrizes, nos objetivos e nas metas” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99).

Após três anos de intensos debates, o PNE do decênio 2001-2010 foi aprovado pelo então presidente FHC (com nove vetos vinculados ao financiamento da educação),⁵⁷ sancionado como Lei Federal nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Delineado esse contexto de aprovação do plano nacional, cabe destacar alguns aspectos do PNE da sociedade brasileira, como os do PNE aprovado e instituído como lei, exemplificando como esses dois documentos trouxeram as questões de gênero. Atentamos para o fato que a principal divergência sinalizada entre as duas propostas, verificadas em diferentes análises, perpassam direta ou indiretamente o financiamento da educação

estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS)” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 97).

⁵⁷ Um veto em específico nos chama à atenção. Direcionado à educação infantil, retirava a garantia da meta que determinava “ampliação do programa de renda mínima” (VALENTE; ROMANO, 2001, p. 105). Essa suspensão, vinculada aos gastos com financiamento dessa etapa de ensino, demonstra também como essa retenção de recursos podia prejudicar a consolidação de avanços e conquistas não só para a educação infantil, mas para a continuidade das políticas que criavam condições para as mulheres consolidarem sua atuação profissional. Em outras palavras, ao não garantir esses recursos, esse veto colocava entraves para que políticas que contemplassem essa dimensão de gênero se efetivassem.

(SAVIANI, 2008; VALENTE; ROMANO, 2002; MILITÃO; MILITÃO; PERBONI, 2011; BRANDÃO, 2006).

Apesar de substituída, a proposta encaminhada ao Congresso foi consolidada a partir de colaborações coletivas de setores da organização civil em conjunto com entidades representativas de alunos (as), professores (as), pesquisadores (as) durante o II Coned em 1997. Segundo Beisiegel (1999, p. 219), “[...] apresentava-se como um documento de luta política e ideológica”. Dessas contribuições, delineou-se um documento referência

[...] que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e, por decorrência, uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis. Assim, princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação contidas neste Plano consideram tanto as questões estruturais como as conjunturais, definindo objetivos de longo, médio e curto prazos a serem assumidos pelo conjunto da sociedade enquanto referenciais claros de atuação (CONED, 1997, p. 2).

Nesse documento, é possível identificar a adoção de uma postura abrangente em suas diretrizes e metas, buscando incorporar demandas e antigas reivindicações e lutas históricas de movimentos sociais, cunhando em seu texto um caráter popular e democrático (VALENTE; ROMANO, 2002). Nas diretrizes gerais do documento que tramitou como PL nº 4.155/98, é possível identificar proposta de garantia de organização de currículos que

[...] assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articuladas pelo Sistema Nacional de Educação. Incluindo, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais, e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileiras (CONED, 1997, p. 34).

Diferentemente, no PNE aprovado, verificava-se a ausência em seus Objetivos e Prioridades (Item 2, seção I – Introdução) de qualquer menção ou referência às diversidades, diferenças étnicas, culturais ou até mesmo de gênero. Valente e Romano (2001) advertem que o tema não foi tratado com prioridade no documento.

Em outras passagens, como no diagnóstico sobre a situação da educação brasileira naquele contexto, o projeto encaminhado pela sociedade atentou para as desigualdades (raciais, gênero, classe) correlacionadas e sobrepostas. Apontava como estas contradições em

nó, se recorrermos a essa analogia (SAFFIOTI, 2015; HIRATA; KERGOAT, 2010), perpassam todas as modalidades de ensino e ocasionam

[...] consequências sociais do fenômeno da dupla, por vezes tripla, exclusão, quando ao viés sócio-econômico se soma e integra o viés de raça e/ou gênero: além de pobre, ser mulher, negra ou indígena, significa, como regra, estar à margem dos produtos e benefícios socialmente produzidos (CONED, 1997, p. 23).

Como se percebe, se levarmos em conta o que foi debatido nos PCNs, essa posição do projeto da sociedade brasileira que ensaia a articulação entre marcadores sociais condensava progressos substanciais. No item direcionado à Educação Infantil, também avançando no que já havia sido proposto anteriormente nos PCNs, o projeto compreendia que as abordagens de gênero carecem de ser tratadas desde cedo, fato a ser superado considerando que essa etapa inicial da Escola Básica:

[...] cumpre um papel sócio educativo próprio e indispensável ao desenvolvimento da criança, valorizando as experiências e os conhecimentos que ela já possui e criando as condições para que socialize valores, vivências, representações, elaborando identidades étnicas, de gênero e de classe (CONED, 1997, p. 57).

Como meta para a educação profissional, trouxe como proposta “Iniciar, em 1998, programas de formação continuada para docentes e funcionários das áreas técnicas e administrativa que atuam na educação profissionalizante, privilegiando as áreas de atuação e incluindo temas relacionados à etnia e gênero” (CONED, 1997, p. 70). Nesse trecho, observa-se uma intencionalidade em sobrepor algumas desigualdades inscritas na educação profissional pelo viés de gênero, vinculada à ideia de que esse tipo de formação, por muito, se limitou a ofertas destinadas ao público masculino, excluindo meninas e mulheres, devido à

[...] divisão social e sexual do trabalho, em que as mulheres, culturalmente, foram colocadas em situação de subordinação a figura masculina e, enquanto, atuação profissional, fora relacionada às ações que se coadunam ao mundo doméstico, ao mundo do lar (ROCHA; SILVA, 2016, p. 3).

Vejamos agora os itens do PNE aprovado como lei, ressaltando os trechos do texto em que gênero aparece. Nas metas referentes à Educação Básica no item destinado à Educação Infantil, não se menciona a questão de gênero em nenhum momento, desconsiderando

“estudos [que] mostram que nessa fase de socialização os estereótipos de gênero tendem a se instituir” (VIANNA; UBENHAUM, 2004, p. 93).

Essa ausência do termo gênero pode desamparar o trabalho de professoras e professores nessa fase essencial do desenvolvimento e socialização das crianças, em que as distinções entre sexo e gênero poderiam ser privilegiadas. Esse tópico traz essa dimensão apenas no diagnóstico. Vejamos:

1.1 Diagnóstico: A distribuição de matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do País. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso País essa questão não requer correções (BRASIL, 2001, p. 9).

Esse diagnóstico apresentado no plano retoma o debate que Fúlvia Rosemberg (2001) chamou atenção nos anos 1990. A autora apontou que a preocupação do Estado brasileiro quanto à inserção de gênero nas políticas e documentos educacionais centrou-se em aspectos de desigualdades de gênero quanto ao acesso e à permanência, levando em consideração apenas o equilíbrio de matrículas entre os dois sexos. Trata, portanto, essas disparidades como se estivessem superadas.

Para essa mesma autora, guardada as ressalvas relativas ao processo de escolarização de meninas e mulheres na educação formal ao longo de nossa história, esse quadro se modificou com o passar dos anos, ganhando traços de paridade e até de superação em termos de médias de anos de estudo.

O diferencial entre homens e mulheres no sistema formal de ensino brasileiro não é intenso, atinge de modo diferente as diferentes idades da vida e etapas escolares, e transparece mais na progressão das trajetórias escolares do que em barreiras específicas de acesso (ROSEMBERG, 2001, p.163).

Em outras palavras, atendo-se sua responsabilização aos indicadores acesso e permanência no sistema educacional, o Estado se exime de reconhecer outras formas de desigualdades de gênero existentes que atravessam o cotidiano de nosso sistema de ensino.

No tópico destinado ao Ensino Fundamental, institui, em apenas uma meta, rever materiais que excluem os debates de gênero. Reconhece e propõe modificar e excluir materiais que adotam discursos machistas/misóginos ou que ocultam sujeitos historicamente subjugados:

11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio (BRASIL, 2001, p. 20).

No item destinado ao ensino médio, não foi identificada nenhuma meta, diretriz ou objetivo direcionados às questões de gênero.

Referente ao Ensino Superior, o item 4.3 *Objetivos e metas* propõe que gênero seja tratado de forma transversal nos currículos de formação docente, reconhece que esta dimensão trabalhada na formação de professores (independente da área de atuação ou nível de ensino) pode repercutir em práticas de ensino que assumam essa perspectiva.

12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL, 2001, p. 35).

O PNE aprovado assume como meta recolher dados que ajudem a formulação e composição de políticas de gênero, mas novamente foca no aspecto permanência:

31. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos (BRASIL, 2001, p. 37).

No que diz respeito ao tópico Magistério da Educação Básica, no item 10 sobre Formação dos professores e valorização do magistério, adota como diretriz 10.2 “h) Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação” (BRASIL, 2001, p. 65). Recomenda que esse tema esteja presente, trabalhado de modo transversal (ou seja, em distintas áreas), não só nos níveis da educação básica, mas na formação inicial de todas as professoras e professores.

Como veremos no próximo capítulo, essas políticas com enfoque de gênero destinado à formação inicial e continuada foram contempladas com destaques nos anos seguintes, principalmente a partir de ações da SEACADI, SPM em trabalhos conjuntos com o MEC (MADSEN, 2008; SILVA, 2017).

Diferente das propostas de trabalho dos componentes curriculares do ensino infantil ao fundamental em que a questão de gênero esteve visível, explicitada e conceituada (mesmo atendo-se a uma perspectiva de preventiva de saúde), o tema/termo no Plano Nacional de Educação é bem mais tímido. De modo geral, a presença das questões de gênero ou sua menção se mostra “parcial e ambígua” (VIANNA; UNBENHAUM, 2004, p. 94). Mesmo assim, também se evidenciam avanços em relação ao tratamento dado pela CF/88 e LDB.

Isto significa que, em sua construção, o tema vinha adquirindo destaque de forma crescente nas documentações oficiais desde a CF/88, fortemente influenciada por uma agenda internacional. Todavia, ganha, em termos comparativos ao PCN e aos debates sobre o tema no período, alguns aspectos de inflexão ao não adquirir um status tão visível assim. Entretanto, como salientado por Erineusa Silva (2017, p. 39), para tratar das políticas de gênero para a educação, é preciso considerar o movimento constante de negociações “tensões e compreender que o que foi conquistado, em termos dessas políticas, não deve ser entendido como algo permanente”.

Acreditamos que, devido à grande centralidade dos debates sobre financiamento da educação existentes na época, ao contexto de reformas privatizantes e de desvinculações do Estado, como também à substituição do PNE proposto pela sociedade brasileira pelo elaborado pelo MEC, o tema centrou-se em aspectos, como os das desigualdades gênero em termos de acesso aos níveis de ensino e garantias de permanência. Em suma, apesar de presente no plano, sem assegurar e garantir os recursos financeiros para o cumprimento das metas e objetivos, todo o documento não passaria de “mera carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas” (SAVIANI, 2017, p. 67).

Para Vianna e Unbehaum (2004, p. 101), essa característica que emana dessas documentações, sobretudo do PNE, demonstra “a falta de radicalidade quanto às demandas de gênero, [...] considerando o contexto histórico em que foi produzido, quando as desigualdades de gênero em nossa sociedade já estavam no centro dos debates”.

Confrontando o projeto proposto pela sociedade com o aprovado como lei, é possível perceber que, ao exaurir demandas, selecionando apenas alguns aspectos a serem garantidos, há um esvaziamento desses documentos educacionais. O governo se apropria resignificando as reivindicações da sociedade, incluindo-as nas legislações, mas impondo limites. Assume um comprometimento com “uma racionalidade administrativa ou com a implementação racional da política educacional do Ministério da Educação” (BEISIEGEL, 1999, p. 217), mas

desconsidera as lutas históricas de movimentos sociais que reivindicam ampliação de direitos e de reconhecimento via incorporação nas políticas institucionais.

Este feito ocorre com a questão de gênero. Mesmo citado/referenciado (ou seja, reconhecido como uma desigualdade social que precisa ser incorporada em políticas de governo), o governo concede a essa dimensão um tratamento limitado e superficial, sem aprofundar e radicalizar os aspectos que promoveriam efeitos significativos diminuindo abismos sociais existentes quanto a esse tipo de relação.

Ao trazer a questão de gênero de forma sutil, diluída, restringe seu alcance a apenas um espectro do caleidoscópio de desigualdades que cercam as relações sociais de gênero. Direcionar os esforços e tratamento nos documentos simplesmente aos fatores acesso/permanência ou apenas com funções preventivas pelo viés da saúde/doença como presente nos PCNs exhibe as limitações impostas somente aos interesses do Estado democráticos liberais.

Destaca-se o fato de que essa agenda de gênero também teve contribuição de algumas perspectivas feministas da época, que não tinham como centro do debate a crítica ao sistema capitalista. Suas demandas tendiam a promover “[...] algumas reformas pontuais, visando atender, em geral, aos anseios das mulheres oriundas das classes mais privilegiadas em relação aos seus direitos de cidadania – políticos, econômicos, sociais – nas restritas democracias capitalistas” (MORAES; ESQUENAZI, 2019, p. 96).

Segundo Flávia Biroli (2020, p. 145), a adoção de gênero nesse contexto esteve relacionada a uma incorporação e tradução dessa agenda de forma restrita, “estreitando a igualdade de gênero sem seus significados e possibilidades”. Quer dizer, “operava de modo a legitimar ao menos uma tradução restrita da agenda feminista e LGBTQI: a ideia de eliminar discriminações e promover oportunidades independente do sexo ou sexualidade”, enquanto aprofundava os ajustes econômicos, privatizando e reduzindo a atuação do Estado.

Priorizava-se o desenvolvimento individual restritamente desses sujeitos, respondendo a demandas “muito fortalecidas nas últimas décadas através do projeto neo/ultraliberal, e [a] todo o discurso da igualdade de oportunidades e igualdade de gênero promovido pelas agendas e agências internacionais” (MORAES; ESQUENAZI, 2019, p. 96).

3.3 APESAR DO CONTEXTO DE CONSENSO...

Ainda que o conceito de gênero possa ser identificado de diferentes maneiras nesses documentos que marcaram a construção de uma agenda sobre o assunto no país, o termo viria associado a alguns atributos: velado, sutil, vinculado às demandas e perspectivas feministas da época, aos preceitos de DH e cidadania de forma genérica. Porém, um aspecto pode ser realçado neste contexto: não foram identificadas reações explícitas ou organizadas quanto à sua presença nessas normativas e planos, demonstrando haver um consenso entre sociedade civil e governo sobre o tema.

Os vetos do Executivo no PNE 2001-2010 estiveram estritamente vinculados ao financiamento da educação (por mais que, como afirmamos, prejudicassem os avanços de aspectos que tangenciavam a questão de gênero). Também foi por iniciativa própria do Executivo a elaboração de orientações curriculares (influenciadas por uma agenda internacional) trazendo a temática explícita pela primeira vez. Esses fatos demonstram o contexto como favorável à construção e consolidação da agenda de gênero nas políticas públicas no país.

Segundo Biroli (2020, p. 137), a agenda de gênero só foi possível de ser promovida (restritamente ou barrada) devido à existência de contextos democráticos, do mais consolidado ao mais frágil, tendo a pauta dos movimentos sociais encontrado, nesses espaços, ensejos para se efetivar em políticas públicas e leis.

Apesar disso, a trajetória da ascensão de gênero nas políticas de Estado esbarra em contradições próprias dos ambientes democráticos e plurais: por um lado, ter um horizonte de ampliação de direitos, com o Estado propiciando e ampliando por meio de acordos, legislações, orientações favoráveis à igualdade de gênero e de direitos sexuais. Por outro, ser atravessado por um campo oposto a esses avanços, compostos por sujeitos (alas católicas conservadoras, neste momento ainda não se identifica a atuação de outros setores religiosos) que mobilizaram e atuaram contrariamente à ascensão desses temas e em defesa da “liberdade religiosa, da família, da moral sexual cristã” (BIROLI, 2020, p. 135).

Esta arena democrática expressou os diversos embates entre os campos progressistas e conservadores, demonstrando que, mesmo diante de avanços de Estados democráticos mediando esses conflitos, existiram resistências em torno das pautas de igualdades de gênero e de diversidades sexuais, o que significa que jamais existiu um consenso sobre a problemática.

Vale observar que as primeiras articulações reativas aos avanços da agenda de gênero incidem em um contexto internacional ainda nos anos de 1990. O Brasil viveu essa retração de modo tardio. Somente a partir de meados dos anos de 2010, encontraremos essa atuação e articulação de forças contrárias a esses avanços.

Dito isto, é importante retomar alguns movimentos embrionários que levaram a uma politização antigênero, culminando na retirada deste termo/tema em documentos educacionais atuais.

Desde meados dos anos 1990, é possível perceber algumas condições que deram corpo, num contexto internacional e no âmbito das Nações Unidas, “a pauta transnacional de repúdio ao “gênero”, cujos efeitos deletérios assistimos hoje nos mais diversos contextos nacionais” (CÔRREA, 2018, p. 3).

Existem algumas discrepâncias entre distintos autores (CORRÊA, 2011; GIRARD, 2007; BUTLER, 2004) que buscam traçar uma genealogia dos ataques às políticas de gênero. A versão que tem predominado incide sobre os processos da IV Conferência Mundial da Mulher promovida pela ONU em Pequim, 1995.⁵⁸ Segundo Machado (2016), os embates travados sobre a categoria gênero ocorreram entre segmentos religiosos (representantes do Vaticano e de ONGs cristãs) com o movimento feminista. O que se questionava era a adoção do termo gênero nos documentos (que neste período vinculava-se às demandas de direito das mulheres, isso incluiu revisão dos papéis sociais e reprodução sexual), prevendo que sua adoção comprometeria o papel biológico e social conferido as mulheres (como mãe e esposa).

Todavia, em eventos anteriores,⁵⁹ como na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento ECO92 e na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento das Nações Unidas no Cairo em 1994, já é possível identificar reações ao uso do termo gênero (CORRÊA, 2018).

Essas resistências partiam tanto de uma “politização reativa da reprodução e da sexualidade”⁶⁰ (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020), como também dos usos do

⁵⁸ Em seus mais de 25 anos, a declaração e plataforma de ação dessa Conferência foi um marco importante nas lutas por igualdade de gênero (BIROLI, 2020), pois se tornou, de acordo com Nina Madsen, um instrumento internacional de comprometimento e monitoramento de direitos das mulheres dos países signatários. A Plataforma de Ação de Pequim, formulada na IV CMM, “define 12 áreas críticas de preocupação, sendo as “desigualdades e inadequações e acesso desigual à educação e à formação”, uma dessas áreas prioritárias” (MADSEN, 2008, p.76).

⁵⁹ Segundo Corrêa (2018, p. 6), “Nos debates oficiais da Eco 92, nem gênero, nem sexualidade, nem direito ao aborto estiveram em pauta”. Esse documento continha apenas uma definição de igualdade entre os sexos, além de debates como planejamento familiar e “saúde reprodutiva” proveniente de diálogos da ONU com a OMS. Para a autora, foram justamente esses aspectos que suscitaram os ataques da Santa Fé.

⁶⁰ No contexto dos anos de 1990, controle populacional, autonomia reprodutiva e sexualidade estiveram no centro de debates e conferências da ONU, ocasionando uma constante disputa e negociações sobre os temas.

conceito de gênero nas documentações. Uma forte expressão foi cunhada nesse período, produzindo distorções, sendo difundida e mobilizada através de um neologismo: o termo ““ideologia de gênero” (ou “teoria do gênero” e outras variações), [tornou-se] um artefato retórico e persuasivo em torno do qual reorganizar seu discurso e desencadear novas estratégias de mobilização política e intervenção na arena pública” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451). Segundo Junqueira (2018), o sintagma capturou distintas estratégias de poder que recorrem à manutenção de uma ordem moral e de visões tradicionalistas do mundo.

É interessante notar que o uso dessa expressão (que, anos mais tarde, passaria a se tornar um catalizador das reações contrárias ao gênero nas discussões sobre as políticas educativas no país) teve seu primeiro registro em documentos da Igreja Católica em 1998,⁶¹ com a divulgação do informativo “Ideologia de gênero: seus perigos e alcances” pela Comissão da Mulher da Conferência Episcopal Peruana. Este boletim baseava-se no livro *The gender agenda: Redefining Equality*, de 1997, publicado por Dale O’Leary,⁶² jornalista que tinha tido atuação destacada como representante de organizações da direita católica estadunidense na IV CMM (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p. 18).

Estes embates podem ser considerados como uma reação às novas formas de mulheres e homens se relacionarem no período, à autonomia e planejamento reprodutivo que se conquistava com o uso de contraceptivos, aos direitos sexuais que eram requisitados pelo movimento LGBT (PINSKY, 2013). Esses aspectos materializados em documentos internacionais e implementados nas políticas públicas de educação, saúde de diferentes países estabeleciam uma nova conjuntura de consolidação das democracias liberais em conjunto, ressignificando suas agendas de direitos humanos e novas delimitações de cidadania (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020).

Desafiando a moralidade e ordem natural e social vigente, essas mudanças “deslocam sentidos e hierarquias que organizam a ordem patriarcal na modernidade, como a santificação da maternidade e a definição da reprodução como fim único da união conjugal entre dois

Em polo oposto ao das pautas morais e de controle dos corpos (feminino e homossexual), observou-se a intensa atividade de lideranças e movimentos feministas no período (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020).

⁶¹ Décadas posteriores, no Brasil, o termo foi apropriado nas disputas políticas do contexto e inserido nos discursos de outras denominações e alas cristãs conservadoras de Evangélicos, Protestantes, Pentecostais e Católicos Carismáticos.

⁶² Sônia Corrêa (2018, p. 5) relata a atuação da jornalista nos bastidores da IV CMM, destacando campanha contra o termo contido no “panfleto “contra gênero” que havia sido distribuído, uns dias antes, aos delegados (especialmente do Sul global) por uma organização da direita católica norte-americana: a Coalizão das Mulheres pela Família, liderada pela jornalista Dale O’Leary”.

adultos, formando a família como célula básica da sociedade” (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p. 20).

Com intenso protagonismo nas reações desse contexto, a Igreja Católica exerceu forte defesa de uma ética da natureza, compreendendo-a tanto na reprodução quanto na identidade sexual. Nos discursos presentes em diferentes documentos católicos,⁶³ identifica-se uma concepção oposta às ideias pluralistas dos movimentos feministas e LGBT. Preconiza-se uma “sexualidade [...] com uma moral familista e unitária [...] estabeleceram as bases epistemológica das campanhas contra a igualdade de gênero e diversidade sexual que ganharia as ruas e parlamentos na segunda década do século XXI” (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p. 21).

Esses acontecimentos e atuações antecipam o que, na segunda década dos anos 2000, ganhariam contornos políticos mais fortes. No Brasil, a partir de 2004, tivemos uma série de iniciativas por meio de políticas de governo que ampliaram e ratificaram esforços e lutas de movimentos sociais, concretizações previstas na CF/88, novos compromissos e acordos internacionais ampliando o rol de políticas inclusivas. Segundo Biroli (2018), a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder permitiu que movimentos sociais, como o feminista e dos LGBT, se aproximassem e adentrassem esferas do Estado, conseguindo compor uma agenda de governo.

Em função dessas e outras expansões decorridas de políticas de cunho social durante os governos do PT no decorrer dos anos de 2000 e com o aumento e pressão para “generificar as democracias” (BIROLI, 2020, p. 143), uma reação foi desencadeada no final da primeira década do século XXI. Presenciamos a composição de uma nova “cruzada antigênero” que se desdobrou a partir desses anos como uma estratégia eficaz para tentar frear e reter avanços de gênero e dos campos dos direitos sexuais na esfera legal via documentos educacionais. Nesse novo cenário, ocorre a adesão de outros setores conservadores que ampliaram a sua participação na tomada de decisão (representantes políticos de alas conservadoras de católicos carismáticos e evangélicos).

⁶³ Encíclica *Evangelium Viate*, 1995; Ideologia de gênero: seus perigos e alcances pela Comissão da Mulher da Conferência Episcopal Peruana; Cartas aos Bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do Homem e da Mulher na Igreja e no Mundo, 2004 (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p. 19).

4 GÊNERO EM ASCENSÃO: AVANÇOS, CONSOLIDAÇÕES, CONTENÇÕES

Como visto anteriormente, a implementação da agenda de gênero nos documentos normativos da educação brasileira ocorre tardiamente, vinculada a orientações internacionais, inspirando-se em uma concepção restrita de gênero contida nesses documentos (MADSEN, 2008; BIROLI, 2020). Trazendo uma tradução das demandas do movimento feminista e LGBT daquele contexto, demonstra que a “afirmação de direitos nessa seara é sempre inconclusa, contraditória e necessita ser reiteradamente reivindicada” (FERREIRA, 2016, p. 170).

Apesar desses aspectos restritivos, nos governos a partir de 2003, a questão de gênero ganhou uma maior visibilidade, e sua construção esteve em constante ascensão durante os governos do PT por meio de ações e iniciativas governamentais.⁶⁴

Ampliando significativamente diferentes políticas públicas de cunho social, esses avanços podem ilustrar que, nos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), existiu um esforço por parte do governo em manter um diálogo constante com os movimentos sociais e em criar, na ordem política, espaços para inserir suas demandas em ações articuladas para combater desigualdades.

Este “giro a la izquierda”⁶⁵ (CÔRREA; KALIL, 2020) tornou esse momento ímpar para formulações e execuções de políticas públicas em diferentes campos, contando com condições econômicas favoráveis que possibilitaram a implantação do projeto desenvolvimentista “combinado com um mercado interno forte e com políticas de redução das desigualdades sociais (GAWRYSZEWSKI; MOTTA, 2017, p. 13-14)

Essas orientações estiveram presentes no Plano Plurianual⁶⁶ dos governos Lula (2004-2007, 2008-2011) e Dilma (2011-2015). No PPA, assumido como plano de governo,

⁶⁴ As lutas sociais não ocorrem apenas por vias institucionais, e avanços e conquistas não se expressam apenas em políticas públicas. Destacamos que, neste trabalho, nossa atenção volta-se para a composição da agenda de gênero no plano político governamental do campo da educação. Restringir-nos a estes aspectos não significa dizer que, no chão de lutas dos movimentos sociais, como os feministas, LGBT do período, estas ações estavam paradas, aguardando o Estado incluir e atender suas demandas. Ao contrário, em constante movimento de construção e consolidação de suas agendas, as lutas por visibilidade social e representatividade e ampliação de direitos estiveram presentes em outras arenas de disputa além da política de Estado.

⁶⁵ A guinada à esquerda refere-se ao contexto Latino-Americano no início dos anos 2000 em que lideranças políticas de esquerda assumiram governos de países como: Argentina (Néstor Kirchner 2003-2007; Cristina Fernández de Kirchner 2007-2015), Bolívia (Evo Morales 2006-2019), Brasil (Luís Inácio Lula da Silva 2003-2011; Dilma Rousseff 2011-2016), Chile (Ricardo Lagos 2000-2006; Michelle Bachelet 2006-2010 e 2014-2018) e Uruguai (Tabaré Vázquez 2005-2010 e 2015-2020; José Mujica 2010-2015).

⁶⁶ Segundo Denise Carreira (2015, p. 156-157), “os Planos Plurianuais constituem o principal instrumento de planejamento da administração pública, estabelecendo metas e diretrizes de desenvolvimento do país com a

adotaram-se preceitos para fortalecer e consolidar as políticas de cunho social (a questão de gênero foi um dos eixos considerados no contexto para a formulação de novas políticas públicas), o mercado de trabalho formal, possibilitando, assim, uma ampliação no consumo (CARREIRA, 2015, apud OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2017, apud GRAÇA; MALAGUTTI; VIEIRA, 2010; YANNOULAS, 2002).

Desde a posse do Presidente Lula, grupos políticos das elites dominantes se mostraram avessos e resistentes à entrada de uma liderança popular no governo federal.⁶⁷ Segundo Luis Felipe Miguel (2017), havia o receio diante das propostas de redução de desigualdades durante seu governo por parte de grupos hegemônicos, que temiam a expansão das políticas de bases sociais. Além disso, eram contrários a todo um conjunto de ações que os tirasse do “controle da riqueza, mas também [do domínio de] outras hierarquias sociais, como a racial e a de gênero, e o acesso a espaços sociais privilegiados, como o ensino superior, as carreiras profissionais prestigiosas ou os próprios cargos de poder político no Estado” (MIGUEL, 2017, p. 110).

Neste contexto, ainda segundo Miguel, houve uma acomodação de forças políticas: “com a vitória nas eleições presidenciais de 2002, o partido (PT) assumiu o comando do ‘presidencialismo de coalizão’, entendendo plenamente que o preço a pagar para o exercício do poder era a aceitação da forma de fazer política que os agentes tradicionais conheciam e esperavam” (MIGUEL, 2017, p. 108).

Essa política conciliatória com agentes políticos contrários a muitas pautas do governo – principalmente as que induziriam mudanças sociais mais significativas – como os setores religiosos⁶⁸ e conservadores, fez com que despontassem elementos reativos principalmente referentes aos direitos reprodutivos e sexuais (BIROLI, 2018; MACHADO, 2016; 2018).

previsão de gastos para um ciclo de quatro anos, a partir do segundo ano do mandato dos executivos federal, estaduais e municipais”.

⁶⁷ Na disputa eleitoral de 2002, pairava um clima de insegurança entre as elites econômicas sobre a vitória de Lula. O então candidato, em conjunto a base aliada do PT, divulgou uma “Carta ao povo brasileiro”, afirmando que não faria transformações profundas na economia do país, acalmando setores vinculados ao mercado financeiro. Disponível em: [Folha Online - Brasil - Leia íntegra da carta de Lula para acalmar o mercado financeiro - 24/06/2002 \(uol.com.br\)](http://folhaonline.com.br/brasil/leia-integra-da-carta-de-lula-para-acalmar-o-mercado-financeiro-24/06/2002). Poder. 24/06/2002. Acesso em: 20 mar. 2021.

⁶⁸ Desde a redemocratização, representantes políticos das igrejas evangélicas ganharam espaço no legislativo, adquirindo uma maior atuação neste contexto de alianças políticas (MACHADO, 2016). Já os diálogos estabelecidos com a Igreja Católica possuem raízes históricas mais profundas. Segundo Flávia Biroli (2018, p. 88), essas alianças “deram sustentação aos governos recentes é um aspecto fundamental na dialética de avanços e retrocessos em que se intensificaram as reações conservadoras”. A Presidenta Dilma foi duramente criticada pelas bases sociais, por sua presença em eventos religiosos de sua base aliada. Essas aproximações evidenciam as relações contraditórias que cercaram as políticas conciliatórias dos governos petistas.

Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/com-a-presenca-de-dilma-templo-de-salomao-e-inaugurado-em-sao-paulo-13102016> e <https://veja.abril.com.br/politica/com-dilma-e-sem-alvara-universal-inaugura-megatemplo/>. Acesso em: 1 ago. 2021.

Isso significou para o governo do PT assumir as contradições (no caso do Brasil agravados pelos marcadores sociais de desigualdades de gênero, raça e classe) existentes na democracia liberal, mantendo a ordem vigente sem grandes alterações, dando continuidade a uma expansão limitada de um conjunto de direitos que não rompia com tais desigualdades estruturantes da realidade brasileira, mas reafirmava em muitos aspectos tais contradições.

Reafirmou-se algo similar ao pacto constitucional de 1988, a partir do reformismo que propunha reduzir distâncias sociais, sem profundas transformações, apenas amenizando a convivência com o capital, diminuindo assimetrias e desigualdades.

Nosso esforço, nesse capítulo, é indicar os avanços da questão de gênero nas políticas educacionais advindas das estruturas institucionais desse período que tendiam a promover esta dimensão. Entretanto, sem deixar de destacar as limitações e as reações desencadeadas a partir delas. Como será possível observar, em diferentes ocasiões, quando o horizonte era promover e debater ações sobre questões de gênero e sexualidade que deslocariam estruturas tradicionais, forças políticas opositoras se articulavam para brejar avanços mais significativos.

4.1 ESTRUTURAS INSTITUCIONAIS-NORMATIVAS QUE INCLUEM GÊNERO

Ponderar sobre o período político no país que ficou marcado pela expansão de políticas sociais é reconhecer que esse momento assinalou mudanças na postura governamental sobre questões de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, principalmente no campo educacional.

Segundo Madsen (2008), nesse contexto, foram inéditas as inserções de demandas dos movimentos sociais nas pautas políticas de educação. Como visto no capítulo anterior, inicialmente esta agenda foi inserida de forma gradual, seguindo orientações de documentos e organismos internacionais. Nesse momento, demarca-se a forte “influência de setores representativos de forças internacionais com participação decisiva na vida nacional e na confecção de linhas de ação para as políticas públicas de educação” (VIANNA, 2018, p. 79).

Muitos desses feitos só foram possíveis a partir da institucionalização dessa agenda pelo MEC, por meio da atuação de autarquias e secretarias, algumas adquirindo status de ministério, ou articuladas a trabalhos conjuntos de pastas governamentais distintas.

Outras ações foram elaboradas nesse período com objetivos de ampliar o alcance dessas políticas em outras áreas, contudo, elas “não chegam a modificar a estrutura normativa e legal do sistema educacional nacional, inscrita nos documentos orientadores da educação como política pública” (MADSEN, 2008, p. 96).

A partir do ano de 2004, a conjuntura foi marcada por pressões internas por parte do campo progressista e dos movimentos sociais para o cumprimento dos compromissos eleitorais assumidos pelo governo eleito, com reivindicações de espaços para concretização de suas demandas. Segundo Vianna e Bortolini (2020, p. 4), a relação que se estabeleceu entre Estado e os movimentos sociais caracterizaram-se como um campo conflituoso na elaboração de políticas públicas: entre esses dois polos, “nas suas respectivas pluralidades, articulam-se e/ou disputam acirradamente interesses sociais presentes nesse processo”.

De acordo com Carreira (2015), a reorganização e a composição administrativa da área da educação na nova gestão do MEC enfrentaram disputas e tensões com distintos movimentos sociais que almejavam a incorporação de suas reivindicações.

Através do diálogo estabelecido do MEC com os movimentos sociais,⁶⁹ por meio de fóruns, conselhos, conferências estaduais e nacionais, uma série de reivindicações e proposições foram elaboradas e encaminhadas ao ministério.

Almejava-se por parte dos segmentos sociais que suas demandas fossem atendidas e revertidas em ações e políticas educacionais que respondessem “[...] às necessidades das mulheres, da população negra, indígena e jovem, considerando as diferentes identidades, pertencimentos regionais assim como o direito de participar nas definições dessas políticas” (WELER; PAZ, 2011, p. 2). Em resposta, o MEC apresentou a esses movimentos uma nova Secretaria que reuniria todas essas agendas buscando fortalecer ainda mais seu trabalho nestas áreas (CARREIRA, 2015).

Esse era o cenário das políticas públicas para a educação no país. O governo federal privilegiou implementar, em movimento ascendente, “[...] o reconhecimento da diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero de forma mais explícita e substantiva, ainda que com muitas tensões” (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 4).

⁶⁹ Desde 2004, inúmeras conferências ocorreram na capital do país, dentre as quais “a 1ª e 2ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007), a 1ª e 2ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2005, 2009), a 1ª Conferência Nacional de Juventude (2008) e 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT (2008)” (WELER; PAZ, 2011, p. 2). No campo da educação, o MEC organizou conferências nacionais participativas e deliberativas como: CONFETEC -2006; FNES-2008; CONEB-2008; CONEI -2009; CONAE -2010.

Esta nova postura levou a caracterizar esse período como o segundo momento da agenda de gênero na educação do país, auferindo visibilidade, sendo inserido e articulado a uma “estrutura institucional de gênero” (MADSEN, 2008, p. 58). Essa estrutura era composta pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e, no campo da educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Juntas elas encabeçaram as formulações de políticas de gênero para estas áreas. É importante destacar que diferença entre a SPM e a Secadi tem relação com os objetivos de cada uma. A SPM era uma secretaria de políticas para mulheres de criação de políticas de proteção às mulheres. A Secadi tinha o caráter mais ampliado abarcando mulheres e a comunidades LGBTQIA+ e com um viés mais voltado para a formação.

A Secad nasceu em 2004.⁷⁰ Posteriormente em 2011, incorporou o eixo inclusão, a partir da fusão com a SEESP, agrupando em suas ações a educação especial, tornando-se Secadi. Esta secretaria, segundo Denise Carreira (2015), teve com intuito manter-se próxima e em diálogo constante com a sociedade civil organizada, para, assim, transversalizar suas demandas na gestão do MEC, incorporando-as à elaboração e articulação de suas políticas.

É nesse sentido que as políticas voltadas para a diversidade⁷¹ são introduzidas nas pautas da educação no governo e no aparato institucional e normativo, tornando-se marca presente nos treze anos de gestão petista.⁷² A Secad trazia como proposta inovadora “[...] o uso da noção de ‘diversidade’ em um sentido amplo, como um grande ‘guarda-chuva’, envolvendo nove agendas que se relacionavam com a ideia de diversidade sob diferentes perspectivas e conflitos” (CARREIRA, 2015, p. 152).

Com isso, direcionou suas ações para a educação escolar indígena, diversidade étnico-racial, educação do campo e ambiental, educação para jovens e adultos, como para gênero e diversidade sexual. Desse modo, ela “[...] representou uma inovação no arranjo institucional no MEC, comprometido em dar mais poder a agendas “invisíveis” e de baixa efetividade na política educacional, vinculadas às profundas desigualdades do país” (CARREIRA, 2015, p.

⁷⁰ A secretaria foi criada a partir do decreto [Decreto n. 5.159 de 28 de julho de 2004 nova estrutura do M... \(mec.gov.br\)](#). Em 2011, via [Decreto n. 7611 \(planalto.gov.br\)](#), a Secadi passa a gerir, segundo Denise Carreira, “ações as atribuições antes alocadas na Secretaria de Educação Especial (SEESP)”

⁷¹ De acordo com Denise Carreira (2015, p. 152), o termo diversidade já era assumido na oficialidade brasileira pelo MEC através do “Programa Diversidade na Universidade, criado em 2002, durante o governo FHC, como desdobramento da Conferência de Durban [...], contudo, o uso desse termo estava circunscrito às questões étnico-raciais, ligadas à atuação dos movimentos negros e indígenas”. A partir da criação da Secad, o termo passa a ser usado para abarcar e incluir um espectro maior de dimensões sociais, integrando aspectos como sexualidade e gênero.

⁷² Vale destacarmos outras secretárias criadas no período, como a: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH); Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ).

152). As políticas de gênero direcionadas à educação, além de estarem sob este “guarda-chuva” da diversidade, também foram promovidas pela SPM, em parceria com o MEC.

A SPM foi criada em 2003, como Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, órgão ligado diretamente à Presidência da República, adquirindo status de ministério. Teve como principal objetivo promover políticas de igualdade entre mulheres e homens, buscando combater as distintas formas de discriminações, desigualdades e preconceitos existentes na sociedade brasileira. Segundo informações no *site* oficial do atual Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, a secretaria teve como atuação três linha de ação: “(a) Políticas do Trabalho e da Autonomia Econômica das Mulheres; (b) Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; e (c) Programas e Ações nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Participação Política, Igualdade de Gênero e Diversidade” (BRASIL, 2019).

Em trabalhos transversais com outras pastas ministeriais, como o MEC, com agentes da sociedade civil e organismos internacionais, buscou combater as desigualdades entre os gêneros, assumindo a perspectiva de que essas assimetrias são estruturadas a partir do desequilíbrio existente nas hierarquias sociais estabelecidas tanto no âmbito público, quanto nos espaços privados entre os sexos.

Segundo Nina Madsen (2008, p. 102-103), a SPM assumiu o entendimento de gênero em suas formulações e desenvolvimento de políticas como uma

[...] categoria relacional marcada pela desigualdade, a partir da qual os papéis femininos se definem por oposição e complementaridade aos papéis masculinos, a construção da igualdade de gênero para a SPM passa necessariamente pelo entendimento de que a sociedade se estrutura a partir dessa desigualdade (bem como das desigualdades de raça, etnia e classe).

Diferente das ações da secretaria de mulheres, as políticas da Secadi atrelaram-se ao domínio dos direitos humanos, articulando o gênero a um conjunto de demandas e a outros estruturantes sociais. O conceito de gênero expresso em suas ações é desvinculado do sexo biológico e das diferenças que sustentam desigualdades entre mulheres e homens; é “[...] entendido como uma categoria identitária, marcada pelo binarismo e pela heteronormatividade compulsória, à qual se atrelam políticas de respeito à “diversidade” no espaço escolar, mais que políticas de promoção de igualdade de gênero” (MADSEN, 2008, p.103). Apesar de ser um importante eixo na promoção do respeito às diversidades, de acordo com Nina Madsen, nessa compreensão, o gênero pode acabar subsumido a uma perspectiva universalista e conciliatória, desconsiderando as relações desiguais que o perpassam.

Mais do que apenas ilustrar a estrutura institucional que inseriu a questão de gênero tanto em suas orientações, como em suas políticas, realçamos que foi a partir da criação dessas secretarias que se permitiu a “abertura de uma fenda na estrutura do Estado para a entrada de temas até então ignorados ou tratados com mínima e limitada referência” (MADSEN, 2008, p. 106).

Essas secretarias conviveram com limitações estabelecidas em termos de recursos orçamentários e humanos, e/ou com a pouca adesão de outras secretarias do MEC em transversalizar discussões e ações. Contudo, ao ser envolvido no grande “guarda-chuva” de políticas de diversidades, a questão de gênero ocupou lugar de destaque em projetos, planos, programas de formação continuada, prêmios de incentivo (MADSEN, 2008; CARREIRA, 2015).

Para Silva (2017), com a promoção de políticas públicas sociais dessa natureza, grupos que, até esses governos, estavam à margem de alguns direitos passaram a ser reconhecidos por elas e incluídos na agenda governamental. Apesar “[...] do distanciamento entre a política traçada em documentos e a materializada e de toda a complexidade que envolve conceber e executar políticas públicas e sociais nos marcos de uma sociedade conservadora e de capitalismo tardio como a brasileira” (SILVA, 2017, p. 101), essas novas ações governamentais representaram tentativas de superar ou, ao menos, amenizar problemas sociais agravados pelas políticas neoliberais e de Estado mínimo implementadas no país.

Em vista disso, com intuito de pôr em evidência esses feitos e os avanços em políticas, normativas e instituições, listamos algumas ações com exemplos que ultrapassaram o âmbito da educação.

Promovidos pela SPM, tivemos o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2006; 2008; 2013); a Lei Maria da Penha (2006); Programa Gênero e Diversidade na Escola (2006-2010) em parceria com (MEC) Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o British Council e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ); Mulher e Ciência (2013) (CNPq/MCTI, SEB/MEC, ONU Mulheres); Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais⁷³ (2014-2016) (Ação Educativa; CLADEM; ECOS – Comunicação em Sexualidade; Geledés – Instituto da Mulher Negra ; Fundação Carlos Chagas).

⁷³ Esse projeto deu origem à publicação “Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais” (2016) que reuniu artigos dos pesquisadores da área, com coordenação da pesquisadora Denise Carreira.

Sobre o Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE), Erineusa Maria da Silva (2017) destaca os seus impactos positivos na educação brasileira. O GDE caracterizou-se como um programa que teve como proposta primordial a promoção da equidade gênero e étnico-racial, a valorização da diversidade e a promoção dos direitos humanos. Oriunda do processo de ampliação de políticas sociais e provenientes de ações da SPM, esteve em articulação direta com diferentes secretarias, como a Secad (MEC) e a Secretaria de Educação à distância (MEC):

A SPM, em articulação institucional com o Conselho Britânico (British Council), deu início a um debate para elaborar uma proposta de formação na temática de gênero e feminismo para o corpo docente da rede pública de educação de todo o Brasil. Dessa reflexão foi proposta a criação da política denominada Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que seria implantada por meio de um curso de formação de professoras que articulasse as temáticas de gênero, relações etnicorraciais e orientação sexual (SILVA, 2017, p. 102-103).

De acordo com a autora, essa política expressou uma importante conquista relativa ao campo de formação (continuada), ao proporcionar o contato de professores (as) com a temática subsidiando novas práticas pedagógicas, a mediação de conflitos, uma compreensão mais ampla sobre as relações de gênero e a promoção do respeito à diversidade no ambiente escolar.

Apesar dos avanços, Silva (2017) evidencia como essa implantação via modalidade EAD para aperfeiçoamento professores (as) foi problematizada. Além disso, as questões de gênero foram inseridas como políticas públicas para a educação, contudo, “avançamos apenas no sentido de discussões pontuais acerca dessas questões e não como um tema integrante dos currículos e dos cursos de formação de professores/as” (RIZZA; RIBEIRO; MOTTA, 2018, p. 15).

Silva (2017) destaca ainda que formar/capacitar professores para o enfrentamento de situações discriminatórias nas escolas brasileiras, envolvendo as questões de gênero, sexualidade e étnico racial de forma articulada, foi uma preocupação constante nas ações governamentais em âmbito federal durante os treze anos de governos petistas.

Com foco na formação continuada de professores, os atos agenciados pela Secadi demarcaram a fase nas políticas voltadas para gênero e diversidade, com vistas à superação das desigualdades educacionais e “à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais” (VIANNA; UNBENHAUM, 2016, p.64).

É possível encontrar inúmeras ações advindas da Secadi, como: o Programa Brasil sem Homofobia (2004) e Escola sem Homofobia (2011); Cadernos Temáticos da Secad (2007) Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos; Rede de Educação para a Diversidade (2008) / SEED/UAB/ - IPES/CAPES e Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal, sob a coordenação do MEC. Pode-se citar ainda o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (2009); as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) e as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (2012), documentos que, mesmo produzidos por outra secretaria (SEDH; MEC), continham eixos de trabalhos de gênero e diversidade sexual na educação.

Em continuidade a esse processo de ampliação de políticas, muitos programas e ações vinculadas a temáticas de gênero e sexualidade foram desenvolvidas nos espaços de educação escolar. De acordo com o levantamento realizado por Santos (2017, p. 86), em sua dissertação, programas como:

Educação e Gravidez na Adolescência, com o intuito de fomentar a formação docente, pesquisas acadêmicas, elaboração e distribuição de materiais sobre o tema; o programa Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual, com o objetivo de formar professores em gênero, orientação sexual e diversidade étnico-racial; e o programa Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual, com o mesmo intuito do anterior.

Outro exemplo de política para gênero que teve intervenção direta no campo da educação e transcorreu os diversos níveis de ensino foi o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Conforme Santos (2017), esse programa teve como objetivo promover a produção textos sobre gênero em instituições escolares públicas e privadas, além do fomento da pesquisa deste tema nos níveis de graduação e pós-graduação.

Segundo o portal do MEC, essa premiação foi instituída em 2005 pela Secretaria de Política das Mulheres (SPM-PR), no âmbito do Programa Mulher e Ciência, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI), a SECADI/MEC, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e a ONU Mulheres. Consistiu em um concurso de redações, artigos científicos e projetos pedagógicos na área das relações de gênero, mulheres e feminismos e teve por objetivo estimular e fortalecer a reflexão crítica e a pesquisa acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres em nosso país e sensibilizar a sociedade para tais questões. Foram atribuídas seis categorias: Estudante do

Ensino Médio – redações; Estudante de Graduação e Graduada (o) – artigos científicos; Estudante de Mestrado e Mestra (e) – artigos científicos; Estudante de Doutorado e Doutora – artigos científicos; Escola Promotora da Igualdade de Gênero – projetos e ações pedagógicas desenvolvidos em escolas de nível médio, e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação – projetos e ações para a promoção da igualdade de gênero. O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero foi operacionalizado pelo Serviço de Prêmios/Diretoria de Cooperação Institucional do CNPq, pela SPM-PR e pelo MEC (BRASIL, PORTAL DO MEC).

Diante do exposto, é possível perceber a ascensão das políticas voltadas para gênero e diversidade sexual no campo da educação durante os treze anos de governos do PT. Promovidas e implementadas por uma estrutura institucional articuladas em nível federal, que viabilizou esse crescimento em conjunto com o MEC, essas ações também reverberaram nos Estados e Municípios com políticas voltadas para professoras e professores, alunas e alunos nas escolas brasileiras (SILVA, 2017).

Apesar disso, “não se pode inferir que esse trajeto tenha sido linear rumo aos grandes avanços que pudessem garantir a introdução e a institucionalização de todas as demandas negociadas. [...] Foram tempos de organização de demandas, mas também de duros embates e resistências” (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 4). Há que se atentar para as reações e discursos contrários que se ergueram concomitantemente à expansão de todo esse aparato institucional e normativo que abarcou gênero, construindo uma forte ofensiva que ganhou destaque anos mais à frente.

Um exemplo desses entraves nesse cenário de ampliação é a situação atual sobre essa política de incentivo Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Ao acessarmos a página oficial do MEC, verificamos que a última edição da premiação ocorreu no ano de 2015. Existem poucas atualizações no *site*: aparecem duas notícias sobre possíveis realizações do 11º edição no ano de 2016, depois outra notícia referindo-se à realização em 2017, o que não se realizou. Acreditamos que, devido ao contexto de tentativas de esvaziamento do tema gênero nas políticas públicas e educacionais e à extinção da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República em 2016, pelo Presidente interino Michel Temer e posteriormente a extinção da Secadi,⁷⁴ no ano de 2019, muitas ações dessa pasta foram desarticuladas, principalmente às ligadas a temas dos direitos humanos e diversidade.

⁷⁴ Em reportagem sobre a desarticulação da pasta, em janeiro de 2019 no jornal Folha de São Paulo, Saldaña (2019) observa: “A atual Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) será desmontada e em seu lugar surgirá à subpasta Modalidades Especializadas. Segundo a Folha apurou, a iniciativa foi uma manobra para eliminar as temáticas de direitos humanos, da educação étnico-racial, e a própria palavra diversidade”.

Existe um consenso nas análises sobre estas reações (MACHADO, 2020; BIROLI, 2015a; CORRÊA, 2018; MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Essas forças contrárias, mesmo com distinções entre si, conseguiram reunir-se em torno de uma pauta comum, cunhando uma mesma bandeira de luta contrária a todas as políticas voltada para a diversidade.

Sob o mote anti-gênero, esses contra-ataques remeteram para a discussão do projeto de lei em trâmite, de n°. 8.035/2010 sobre a aprovação do PNE no Congresso Nacional, unificando parlamentares representantes de setores conservadores e religiosos (setores evangélicos e católicos) e sociedade civil. Segundo Machado (2020, p. 94), “a partir daí, o embate dos setores católicos e evangélicos conservadores com o poder Executivo, as feministas, os coletivos LGBT e os movimentos de direitos humanos se acirrou”.

Antes de tratarmos as inúmeras ofensivas que atingiram esta seara de direitos por meio de mobilização de opinião pública, é preciso contextualizar que estes ataques ao gênero incidem a partir do mandato da primeira presidenta do país. Ou seja, as investidas contra os avanços da pauta de gênero ganharam centralidade na gestão da primeira mulher no comando do país que, por inúmeras vezes, foi alvo desses ataques. Sua vitória “acabou mobilizando redes de tensões e expectativas, especialmente porque as instituições pretensamente democráticas são majoritariamente masculinas, pensadas e vividas numa cultura de e para homens” (RUBIM; ARGOLLO, 2018, p. 10).

4.2 ENTRE OS AVANÇOS, HÁ CONTENÇÕES...

Na disputa eleitoral de 2010, foi eleita Dilma Vana Rousseff (PT). Sua vitória para o campo progressista representou a continuidade do projeto de país proposto pelo Partido dos Trabalhadores e o prosseguimento da expansão de políticas sociais ocorridas nos oito anos anteriores.

Mas não apenas isso. Simbolizou o primeiro mandato presidencial de uma mulher no mais alto cargo político de um país, ocupado, até o momento, exclusivamente por homens prioritariamente brancos. Nessa condição, a eleição de Dilma Rousseff significava a continuidade da “construção da história deste gênero, representada por avanços e retrocessos, solapada particularmente no que se refere às lutas pela constituição da cidadania” (RUBIM; ARGOLLO, 2018, p. 10). Ademais, sua condição de mulher possuía um peso maior, considerando sua história de ex-guerrilheira, perseguida, condenada, presa e torturada pelo

Estado brasileiro em função de seu envolvimento na luta contra a ditadura militar de 1964 no país.

Reconduzida em 2014, conquistou o direito de continuar à frente do cargo reeleita democraticamente. Porém teve sua vitória contestada desde o resultado do pleito. Nas palavras de autoras que analisaram o *golpe jurídico-parlamentar-midiático* sofrido pela presidenta, sua segunda vitória reativou ressentimentos e preconceitos de gênero, demonstrou também, a fragilidade do nosso jovem sistema democrático (ARAÚJO, 2018; BIROLI, 2018; CASTRO, 2018; RUBIM; ARGOLO, 2018).

Durante os anos de seus mandatos, inúmeros ataques foram endereçados à sua imagem/aparência (em comparação a outras mulheres), às suas falas, ao seu temperamento. Sua sexualidade e sua capacidade de governar foram postas em dúvida. Para Corrêa e Kalil (2020), Dilma se tornou alvo dos ataques de gênero, sua eleição para o cargo foi um elemento a mais que compôs o que, no Brasil mais contemporâneo, se configurou como uma “cruzada” antigênero.

Nos processos eleitorais que ela disputou para presidência, durante seus dois mandatos presidenciais e também em seu *impeachment*, Dilma Rousseff sofreu inúmeros preconceitos e discriminações atreladas a seu gênero. Estampada em diferentes mídias e também na fala de opositores políticos, esses recursos foram acionados, e sua condição mulher foi utilizada para desqualificar seu trabalho: “o gênero teria operado como variável importante na deslegitimação de Dilma Rousseff para legitimar o golpe parlamentar” (ARAÚJO, 2018, p. 34).

Os primeiros anos de governos de Dilma, segundo André Singer (2015), foram marcados por uma aceleração do reformismo, dando continuidade ao projeto desenvolvimentista iniciado por Lula em seus mandatos. Para o autor, esse ensaio desenvolvimentista a partir de um ativismo estatal com críticas ao capital financeiro “levou a uma alienação de camadas empresariais por razões estruturais e conjunturais resultando numa unidade abrangente e antidesenvolvimentista” (SINGER, 2015, p. 65).

Ao longo dos dois mandatos de Dilma, suas gestões foram atravessadas pelas questões de gênero em suas distintas dimensões, desde avanços e continuidades das agendas implementadas desde 2004 ao que tange ao gênero e diversidade sexual, até a composição governamental. Até aquele momento, seu governo ficou marcado na história política do país como o que mais nomeou mulheres em sua composição ministerial, dezoito em seu total.

Em relação às políticas voltadas para gênero, durante seu governo, coexistiu a continuidade da expansão dessas políticas⁷⁵ com alguns recuos efetuados pelo executivo em questões que desagradavam sua base política aliada.⁷⁶

Como realizado por seu antecessor, Dilma também teve que assumir um compromisso público por meio de uma carta intenção, endereçado ao povo durante o processo eleitoral. Diferente de Lula que buscou “acalmar” o mercado e investidores, a então candidata endereçou seu compromisso ao “Povo de Deus”,⁷⁷ tentando garantir ao eleitorado religioso, receoso de seu passado como guerrilheira e de sua postura diante de temas como o aborto,⁷⁸ que não colocaria em práticas mudanças profundas nas chamadas “pautas de costume”, assumindo seu compromisso com a família e com a liberdade religiosa.

Existia uma expectativa por parte de alguns movimentos sociais, como os das mulheres em específico, que pautas sensíveis fossem colocadas no centro dos debates, como a dos direitos reprodutivos. Tal fato não ocorreu. A conjuntura conservadora e a composição do Congresso e do Senado Nacional do período impediram que essas discussões avançassem em seu governo, acabaram sendo silenciadas ou desarticuladas (FAGUNDES; MENDONÇA, 2016).

Mesmo com essa relação conflituosa e, por vezes, contraditória entre Estado e Movimentos Sociais, esses segmentos conservadores “assumiram papel protagonista na proposição de vários projetos e programas federais e estaduais ligados à inclusão da diversidade sexual no contexto escolar” (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 4).

As contradições existentes amargaram algumas derrotas e recuos para as políticas de gênero e de diversidade. Ao mesmo tempo, ocorreram medidas favoráveis à emancipação

⁷⁵ As estratégias de ação contidas nas edições de 2001 e de 2016 das Conferências de Políticas para as Mulheres são exemplos. De acordo com Flávia Biroli (2018), muitos desses avanços foram proporcionados por ações do Executivo por meio das secretarias especializadas. Em articulações com o ativismo feminista por meio de alianças no Legislativo, angariaram-se avanços significativos, com ganhos expressivos no âmbito Judiciário. Como por exemplo: “Normas Técnicas do Ministério da Saúde para garantia do acesso das mulheres ao aborto nos casos previstos por lei; [...] a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 72/2013; PEC das Domésticas, regulamentada em junho de 2015, a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015)” (BIROLI, 2018, p. 77).

⁷⁶ O governo de Dilma também foi marcado pela política de coalizão. Em seu primeiro mandato, ainda com certa estabilidade política e econômica, manteve diálogos com frentes conservadoras.

⁷⁷ Para pôr fim às calúnias e aos boatos, como também por receio da perda do eleitorado de setores religiosos (evangélicos e católicos), Dilma Rousseff publica uma carta no dia 15/10/2010 endereçada ao Povo de Deus. Segundo reportagem do G1, a carta “reafirma posições sobre aborto, liberdades religiosas, garantias constitucionais e preceitos que não afrontem a família”. BONIN, Robson. Dilma divulga carta para 'pôr um fim definitivo à campanha de calúnias'. G1 Notícias. 15/10/2010. Eleições. São Paulo. Disponível em: <http://g1.globo.com/especiais/eleicoes-2010/noticia/2010/10/dilma-divulga-carta-para-por-um-fim-definitivo-campanha-de-calunias.html>. Acesso em: 29 Jun. 2020.

⁷⁸ Em reportagem da BBC, destaca-se a fala de “Nalu Faria, da coordenação nacional da Marcha das Mulheres, [...] [que] menciona a estratégia de José Serra, então candidato à Presidência pelo PSDB em 2010, de chamar Dilma de “abortista” na campanha” (FAGUNDES; MENDONÇA, 2016).

feminina⁷⁹ e ações que visavam à independência financeira com o fomento e aumento de mulheres no mercado de trabalho formal por meio de formação profissional via Pronatec; maior quantitativo feminino abarcada por programas sociais; concessão de créditos privilegiando mulheres.

O governo cedeu a pressões e recuou nas questões de gênero e diversidade, principalmente no campo da educação. Essa postura abriu espaço para que os sujeitos políticos contrários a esta seara e atentos a qualquer sinal de transformação ligada a este campo acionassem elementos retrativos. Rayani Mariano dos Santos aponta que as reações a todo esse conjunto de políticas públicas eram

[...] direcionadas a essas populações e as mudanças nas famílias e em suas hierarquias de gênero perceptíveis na sociedade: mudanças legislativas, demandas salariais, condições de vida mais igualitárias, maior naturalização de relações não heterossexuais, as presenças do feminismo e dos movimentos sociais no Estado e na cena pública, entre outras (SANTOS, 2019, p. 10).

Um dos primeiros recuos do Executivo que se transformou em ponto de inflexão das políticas que estavam em ascensão inaugurou também a intensa ofensiva no parlamento contra gênero e diversidade sexual na educação.

Desde as eleições de 2010, tornaram-se mais evidentes as atuações e investidas de setores conservadores da sociedade brasileira, contrários às pautas de gênero. Inicialmente os ataques focavam na figura da primeira Presidenta mulher. Se retrocedermos alguns anos, podemos encontrar o surgimento de movimentos de cunho autodenominado conservador, como o Movimento Escola Sem Partido em 2004 que, a partir de 2010, abraça a cruzada antigênero como uma de suas bandeiras de luta, ganhando intensa visibilidade e adesão de representantes das alas conservadoras e da direita brasileira (MIGUEL, 2016).

⁷⁹ Um exemplo foi a Política Nacional Integrada a Primeira Infância (lei n. 13.257 de 8 de março de 2016) que estendeu a licença paternidade de 5 para 20 dias. Outras ações constam no parecer do Encarte Brasil intitulado: ““Mais igualdade para as mulheres brasileiras: caminhos de transformação econômica e social” baseado no relatório global O Progresso das Mulheres no Mundo 2015-2016 – Transformar as Economias, Realizar Direitos, da ONU Mulheres, coloca as mulheres no centro da avaliação de resultados de políticas sociais inclusivas e de enfrentamento às desigualdades de gênero, raça e etnia. impacto positivo na vida das mulheres por meio de iniciativas inclusivas, tais como o programa Bolsa Família, Plano Brasil Sem Miséria, Programa Nacional de Documentação, programa Minha Casa, Minha Vida, Brasil Carinhoso, Programa Luz para Todos, Rede de Assistência Social, Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça para empresas, Benefício de Prestação Continuada (BPC) e políticas sobre envelhecimento populacional e cuidados. Conclui que as políticas sociais são sustentáveis no tempo e, com investimentos significativos na promoção da igualdade, têm um impacto significativo na qualidade de vida das mulheres, famílias e comunidades” (ONU, 2016).

O debate acirrado em torno do projeto “Escolas sem Homofobia”,⁸⁰ nominado pejorativamente de “kit gay” por representantes dos setores conservadores e das bancadas religiosas no parlamento, culminou no veto presidencial de Dilma em 2011 à sua execução. Determinou-se que o material fosse recolhido e que fossem suspensas as produções de materiais pedagógicos com a alegação de que o material seria inadequado e que necessitaria de mais debates antes da distribuição na sociedade (DESLANDES, 2015).

Este evento demarca o que Vianna (2018, p. 93) denominou de “contradição inerente ao processo”, pois o veto presidencial ocorre na mesma ocasião em que o STF reconhece a união de pessoas do mesmo sexo.

As falácias criadas pelos sujeitos políticos⁸¹ contrários ao projeto insistiam que o material produzido “traria vídeos, textos e atividades direcionando professores e professoras em sala de aula a ensinarem crianças a serem homossexuais, estimularem o sexo ainda quando crianças, proibirem crianças de serem tratadas de acordo com seu sexo, enfim, promoverem a promiscuidade” (PITANGA, 2019, p. 32).

Esse primeiro recuo sobre uma política voltada para a educação destinada ao combate à discriminação e à homofobia no ambiente escolar abriu frente e espaço para que estes sujeitos se fortalecessem desencadeando ações articuladas. Claudia Vianna e Alexandre Bortolini também descrevem esse retrocesso como

[...] o primeiro episódio que mais explicitamente revelou a tensão entre a defesa versus o combate da diversidade sexual e de gênero nas políticas de educação, parte de um movimento mais amplo de enfrentamento à inclusão

⁸⁰ O projeto é desdobramento do Programa Brasil sem Homofobia (2004), baseado em diretrizes elaboradas pelo MEC e pela UNESCO. Tanto o projeto, quanto seus materiais institucionais e pedagógicos tinham como objetivos programar ações que promovessem ambientes garantidores de direitos humanos e respeitabilidade das orientações sexuais e de gênero no ambiente escolar. Keyla Deslandes (2015) nos apresenta toda a trajetória do projeto, que foi alvo de perseguição desde seu lançamento. Segundo a autora, dois produtos surgiram desse projeto. O primeiro, um conjunto de orientações para políticas públicas que focavam a questão da homofobia, foi elaborado com base em seminários promovidos nas diferentes regiões do país e no resultado de uma pesquisa em diferentes capitais do país, diagnosticando a prática de homofobia recorrente nas escolas da rede pública, baseando-se em dados de desempenho e evasão. O segundo produto, direcionado para o enfrentamento da homofobia no ambiente escolar, resultou num kit de material educativo relativo à homofobia destinado a toda comunidade escolar. No material (denominado de anti-homofobia por seus idealizadores), encontrava-se um conjunto de materiais educativos, composto por “cadernos, audiovisuais e cartas apresentações para os educadores e gestores. A distribuição do kit abarcaria cerca de 6 mil escolas da rede pública” (DESLANDES, 2015, p. 46). Contudo, essa distribuição não se efetivou, ao contrário, tornou-se alvo de críticas e investidas da chamada “bancada evangélica” e de parlamentares conservadores e ultraconservadores, encontrando palanque e eco nas mídias e redes sociais com a acusação de que o conteúdo do “kit gay” promoveria promiscuidades e apologia à homossexualidade.

⁸¹ A Ministra Damare Alves, que comanda a pasta “Mulher, da Família e dos Direitos Humanos” no governo de Jair Bolsonaro, foi protagonista nas ofensivas contra o projeto na Câmara dos Deputados e em palestras e veiculações de campanhas contrárias às políticas de gênero pelo país.

do gênero nas políticas públicas não só no Brasil, como em diferentes partes do mundo (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 6).

Mobilizando a “defesa da família”, conservadores reagem constantemente às conquistas de direitos com caracteres individuais, como os destinados aos LGBT ou as mulheres.⁸² Ao evocar a preservação dessa instituição, “adentraram uma nova seara no contexto brasileiro, referente à autoridade familiar na educação das crianças” (SANTOS, 2019, p. 11).

A defesa da conservação da “família natural” convencional, funcional e nuclear nos moldes tradicionais é mobilizada por segmentos conservadores tanto religiosos, quanto não declarados. Embasados em discursos com base religiosa, os principais sujeitos são representantes de segmentos cristãos como alas conservadoras de católicos-carismáticas e evangélico-pentecostais. Com uma agenda política centralizada em questões morais, esses dois movimentos buscaram construir estratégias para “[...] influenciar as legislações brasileiras no campo da família, da sexualidade e da reprodução humana” (MACHADO, 2015, p. 48).

De acordo com Rayani Mariano dos Santos (2019, p. 11), em relação ao reconhecimento da união homoafetiva, “a reação mais clara foi a proposição do Estatuto da Família (PL 6.583/2013), que busca restringir a definição de entidade familiar à união entre um homem e uma mulher ou comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”.

Essa centralidade que a família conquista na pauta política, segundo autores como Santos (2019), Biroli (2018; 2020) e Machado (2015; 2020), pode se relacionar a questões para além das morais e religiosas, como ao aprofundamento das políticas neoliberais no país, como veremos adiante.

Diante da incorporação de ganhos e conquistas nos âmbitos de gênero e diversidade sexual nas legislações, nos documentos educacionais e em termos jurídicos, estabeleceu-se uma politização reativa. As iniciativas de ataques ao gênero eram pontuais,⁸³ envolvendo

⁸² Em 2011, o STF reconheceu a união entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar, com direitos e deveres de companheiros em uniões estáveis; em 2012, permitiu a interrupção da gravidez de fetos encéfalos. Em 2013, o CNJ determinou que os cartórios por todo o país não poderiam deixar de realizar casamentos civis entre pessoas do mesmo sexo. Em 2016, o CNJ também autorizou o registro de filhos em Cartório de Registro Civil por casais de mesmo sexo.

⁸³ Como exemplo: “PL 478/2007 (Estatuto do Nascituro, que confere ao embrião proteção jurídica); PL 6.335/2009 (que permite que agentes de saúde se recusem a atender as mulheres, nos casos previstos por lei), alegando “objeção de consciência”; PL 5.069/2013, de autoria do [Deputado] Eduardo Cunha, que cria obstáculos para o atendimento no SUS de mulheres que foram violentadas” (BIROLI, 2015b).

temas polêmicos (aborto, sexualidade), e ainda não estavam vinculadas à unidade que o sintagma⁸⁴ “ideologia de gênero” deu a esta onda.

De acordo com Côrrea e Kalil (2020, p. 47), “la fórmula “ideología de género” asume contornos cada vez más nítidos en el contexto de los debates sobre la política educacional, es decir, en el ámbito de las discusiones legislativas e involucrando instancias de participación social sobre el Plan Nacional de Educación 2010-2020”.

Há de se destacar que a ofensiva antigênero nesse contexto também estava ocorrendo de forma transnacional,⁸⁵ em oposição aos mesmos eixos de “união entre pessoas do mesmo sexo, adoção e educação sexual ou referenciada pela igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual” (SANTOS, 2019, p. 12).

Nos diferentes países da América Latina, segundo Vaggione, Machado e Biroli (2020), as políticas inclusivas de gênero e diversidade sexual também eram incluídas em legislações específicas e em planos educacionais, fato que teria sido central nas mobilizações contrárias nesses diferentes países.

Na conjuntura nacional, encontramos essas ofensivas de forma marcante nas atuações de representantes políticos favoráveis a esta postura reativa nas casas legislativas.

Pontua-se que, no final do ano de 2010, o executivo apresentou o Projeto de Lei 8.035/2010 no Congresso Nacional, para aprovação do PNE (2011-2020). Em seu artigo 2º, constava a proposta de superação de desigualdades com maior ênfase sobre as que incidiam sobre os aspectos raciais, regionais, de gênero e orientação sexual. Esta inserção motivou intensa disputa e embates sobre a permanência deste inciso no texto do plano, reuniu alianças de grupos até então de posicionamentos contrários, formando uma frente ampla de combate a essa proposição. Detalharemos esse episódio de disputa durante a tramitação do PL na

⁸⁴ Termo assumido por Rogério Junqueira (2017) para exemplificar a ausência de um conceito que explique a expressão “ideologia de gênero”.

⁸⁵ De acordo com Vaggione, Machado e Biroli (2020, p. 23), “As movimentações contrárias ao gênero reacendeu a ofensiva reativa iniciada ainda nos anos 1990 contra as Conferências e documentos da ONU. Esta nova guinada, de caráter neoconservador ocorre inicialmente na Europa, a partir de 2010, na América Latina este movimento se encrudesce a partir de 2016. Desde 2010 na França, organizações (como a Opus Dei) vem atuando contra a estes temas e a inclusão de conteúdos que abarcam a sexualidade, diversidade sexual e gênero em livros didáticos e documentos educacionais. Em 2012, em oposição ao projeto de legalização do casamento (aprovado em 2013) os movimentos antigênero manifestaram-se pelas ruas de Paris. Na Polônia no mesmo ano, incisivos protestos foram feitos contra este conceito. De acordo com estes autores, estes movimentos apoiaram nas eleições de 2015 a ascensão da extrema direita ao poder. No contexto latino americano podem-se citar eventos como: a Marcha de La Familia na Colômbia em 2016; no mesmo ano no México a Frente Nacional por la Familia organizou Marcha que reuniu milhares nas ruas; no Peru, a campanha #ConMisHijosNoTeMetas antecipando as Marchas de 2017. No Brasil no mesmo contexto a expressão “Meus filhos minhas regras” traduziu o anseio da primazia da família sobre a educação, a expressão distorce o lema feminista sobre liberdade e controle dos corpos “Meu corpo minhas regras”.

Comissão Especial de Educação da Câmara, após o retorno do Substitutivo do Senado Federal ao PLC nº 103/2012, que volta à Câmara sem menção de termos.

Em 2013, o Deputado Pr. Marco Feliciano (PSC-SP) passou a presidir a CDHM.⁸⁶ O então deputado era/é uma voz atuante na dita “defesa da família” e contrário ao gênero e à diversidade sexual. Sua indicação e vitória como principal representante da Bancada Evangélica na Câmara para presidência dessa Comissão⁸⁷ – resultado das políticas de acordos – caracterizou o que Flávia Biroli denomina de “um ativismo conservador de novo tipo, hoje bastante visível na política brasileira” (BIROLI, 2020, p. 88), demonstrando a força que este campo angariava contra as políticas de diversidade e ao que elas representavam.

É neste contexto que ocorrem também as manifestações (atos, jornadas) de Junho de 2013. Mobilizadas principalmente pelas redes sociais, reuniram milhares de pessoas em distintas capitais e em cidades do interior do Brasil. As pautas reivindicatórias dos distintos manifestantes (individuais e coletivos) eram inúmeras, desde o aumento de tarifas de transporte público, o direito à cidade, a melhoria dos serviços públicos, até a indignação contra casos de corrupção. Também envolveram críticas à gestão de Dilma e ao PT, como aos demais partidos e aos elementos que compõem o sistema político representativo (SARMENTO; REIS; MENDONÇA, 2017). Essas manifestações foram consideradas apartidárias, mesmo contando com a presença de alguns partidos de pouca capilaridade social.

Nesses ciclos de manifestações, muitas críticas às políticas do PT foram feitas, contudo, segundo Daniel Pinha (2018), a presidenta Dilma ainda contava com certo apoio e popularidade durante e meses depois das manifestações. Nesses eventos, a presença de grupos e indivíduos do espectro político da direita foi bastante expressiva; contudo, as críticas às políticas gênero ainda não constavam de sua pauta, diferenciando-se do que viria anos à frente, quando estes sujeitos retornam nos Atos “Fora Dilma” entre 2015 e 2016.

No ano de 2014, ocorreu uma reedição reformulada da Marcha da família com Deus.⁸⁸ Para além da defesa da família tradicional e da bandeira anticomunista, a Marcha empunhou

⁸⁶ NÉRI, Felipe. Marco Feliciano é eleito presidente da Comissão de Direitos Humanos. G1 Notícias. Políticas 07/03/2013. Brasília. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/03/marco-feliciano-e-eleito-presidente-da-comissao-de-direitos-humanos.html> Acesso em: 28 jun. 2020.

⁸⁷ A CDHM “había sido un baluarte de sustentación de las pautas de derechos humanos en general pero también de los derechos en género, sexualidad y reproducción” (CÓRREA; KALIL, 2020, p. 48).

⁸⁸ A Marcha da Família com Deus Pela Liberdade foi uma série de manifestações que ocorreram em 1964. De cunho conservadora, seus participantes eram contrários ao comunismo e às reformas de base proposta pelo então Presidente da República João Goulart (1961-1964). Esses eventos inspiraram manifestantes conservadores brasileiros em 2014.

PINHO, Márcio. SANTIAGO, Tatiana. Nova versão da Marcha da Família percorre ruas do Centro de SP. 22/03/2014. G1 Notícias. São Paulo. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao->

críticas às questões de gênero, em especial devido à discussão do PNE em trâmite e em destaque na mídia, fato que impulsionou conservadores, alas religiosas e os ditos defensores da família para irem às ruas.

Nas eleições desse mesmo ano, os ataques políticos se uniram a misoginia. Paralelamente ao ódio e à repulsa contra os avanços da pauta sobre gênero, esses ataques reacionários foram transportados ao campo educação. Em outros termos, especialmente a partir de 2014, ultrapassaram a arena política e se alojaram no debate sobre educacional, transformando-o em espaço de intensa disputa política. A partir daí, grupos e indivíduos contrários às questões de gênero se organizaram em conjunto com representantes políticos em diversas casas legislativas do país, protagonizando ataques em diferentes frentes.

A atuação do MESP destacou-se como modelo nesses ataques, como idealizador de muitos projetos de leis (federais, estaduais e municipais). Imbuído de discursos moralizantes e conservadores, o movimento agiu em nome do “receio da discussão sobre os papéis de gênero [que] cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas” (MIGUEL, 2016, p. 595).

Todavia, o resultado nas eleições de 2014 foi favorável à recondução da presidenta Dilma. Para o cientista político Luis Felipe Miguel (2017, p. 113), isso fez com que os derrotados no pleito buscassem diferentes métodos para retirar o partido do poder, através de “pedidos de anulação das eleições, de cassação da chapa vencedora e, enfim, de *impeachment* da presidente”. Diante da ofensiva, ainda segundo o autor, “Dilma Rousseff reagiu com mais recuos (capitulação diante do sistema financeiro, ajuste fiscal conservador, concessão de mais espaço no governo para os parceiros conservadores), alienando ainda mais sua potencial base de apoio, mas sem apaziguar os adversários” (MIGUEL, 2017, p. 113).

Com a quarta vitória presidencial do projeto “da coalizão reformista”, seus adversários viram a necessidade de mudança em sua ação, já que não havia logrado o método de “[...] promover o maior desgaste possível do governo petista, com amplo apoio dos meios de comunicação de massa, esperando o reflexo nas urnas” (MIGUEL, 2017, p. 112).

Nesse contexto conflituoso, ocorrem as supressões dos termos gênero e orientação sexual e da linguagem inclusiva do PNE (2014-2024). Esse fato reverberou de forma que alguns planos de educação estaduais e municipais repetiram as medidas adotadas em âmbito nacional.

4.3 PNE 2014-2024 – DO HORIZONTE DE AVANÇOS À MATERIALIDADE DAS OFENSIVAS

O projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2010-2020 foi proposto pelo MEC em dezembro de 2010 e apresentado ao Congresso como PL 8035/2010. Instituiu-se a Comissão Especial (2011) composta pelos deputados da Câmara Federal para debater e elaborar pareceres sobre o projeto. Após designar como relator o deputado Ângelo Vanhoni (PT/PR), a Comissão iniciou os trabalhos, recebendo “requerimentos para a realização de audiências públicas e seminários” (SAVIANI, 2017, p. 77) e emendas a serem apensadas ao Projeto de Lei. Segundo Saviani (2017), grande parte das emendas recebidas era proveniente da sociedade civil e de entidades ligada à educação, como ANPED, CEDES, UNCME, CNTE, PROIFES e da Campanha Nacional da Educação.

Após quase dois anos de debates na câmara, o projeto incorporou grande parte dessas emendas,⁸⁹ originando um projeto substitutivo ao original “composto de duas partes: o texto da lei que aprova o plano e um anexo contendo o texto integral do plano composto de 20 metas e 170 estratégias” (SAVIANI, 2017, p. 78). Aprovado em plenário da Câmara em 16 de outubro de 2012, o texto final foi encaminhado ao Senado em 25 outubro de 2012.

Vale ressaltar que o texto apresentado pelo executivo contemplava às deliberações resultantes da Coneb (2008) e da Conae (2010).⁹⁰ Caracterizados como “espaços de apresentações de tese, discussões e formulações de propostas” (SAVIANI, 2017, p. 78), as conferências como espaços sociais traduziram em seus documentos finais os anseios de segmentos e setores vinculados à educação. O documento final, resultado da ampla discussão e mobilização precedida de conferências estaduais e municipais, abarcou proposições,

⁸⁹ Segundo Denise Carreira (2016, p. 45), recomendações presentes no Informe Brasil – Gênero e Educação (2011-2013) foram incorporadas e “transformadas em emendas defendidas pela Campanha Nacional de Educação no processo de tramitação do PNE no Congresso Nacional. Em agosto de 2013, no Encontro Nacional da Campanha Nacional de Educação, várias das recomendações do Informe e da Relatoria Nacional de Educação foram debatidas e acolhidas como emendas estratégicas ao documento base da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014 [...] para o eixo então intitulado Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos”.

⁹⁰ Remí Klein (2015) chama atenção quanto à temporalidade do texto do PNE e a inclusão das deliberações das CONAES. Segundo o autor, “em relação ao novo PNE por uma questão de ordem cronológica, visto que o mesmo foi sancionado em 25 de junho de 2014, portanto, quase meio ano antes da etapa nacional da CONAE 2014, realizada em 19 a 23 de novembro de 2014. [...] são trazidas menções às questões de gênero e sexualidade encontradas no Documento Final da CONAE 2010, visto que o novo PNE 2014-2024 se baseou sobretudo no mesmo. Contudo, chama atenção para a estreita relação entre ambos os Documentos Finais da CONAE, com referência explícita feita no Documento 2014 ao Documento 2010: “Destaque-se que as 20 metas e suas estratégias, em sua maioria, resultaram de deliberações da CONAE 2010”” (KLEIN, 2015, p. 147-148).

orientações e potencialidades para as políticas de educação, estabelecendo como “marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política” (BRASIL, 2010, p. 14).

Referente às questões de gênero e sexualidade, o documento final da CONAE (2010) contemplou amplamente essa questão ao longo de todas as deliberações. Todavia, é no “Eixo VI - Justiça social, a educação e trabalho: inclusão, a diversidade e a igualdade” que o tema aparecerá em vinte e cinco proposições de propostas de inclusão e promoção de gênero e diversidade sexual.

Buscando a superação dessas desigualdades sociais, propôs ampliar e incluir, nos diferentes níveis da educação brasileira, o trabalho com essa temática, por meio da elaboração de políticas públicas, revisões e inclusão de materiais/livros didáticos, formação inicial e continuada de professores, incentivo de pesquisa na área etc. São muitas as propostas de transversalização de gênero nos distintos espectros do campo educacional. Vejamos um item como exemplo:

g) Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual educação sexual, como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos - meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2010).

Posterior ao extenso processo de tramitação e discussão do PL iniciado em 2010, incluíram-se as prerrogativas e anseios das diversas organizações sociais vinculadas à educação. Somou-se a essas discussões a análise da matéria pela Comissão Especial sobre o texto consolidado, introduzindo aspectos sobre equidade de gênero e orientação sexual.

O texto substitutivo da PL 8035/2010 aprovado pela Câmara e encaminhado ao Senado apresentavam princípios, diretrizes e metas. Em seu Art. 2º, Inciso III, propunha que: “São diretrizes do PNE [...] III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012).

Esse substitutivo contemplava a estratégia de “3. 12) - Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”

(BRASIL, 2012). Isto significa que, ao longo do texto, era possível observar a intencionalidade de cumprir o compromisso com a questão de gênero.

Essa intencionalidade transparece com o uso da linguagem inclusiva com flexão de gênero no uso dos artigos “os/as”, diferenciando pelos gêneros masculino e feminino, não apenas referenciando ao sujeito masculino universal comumente utilizado em documentos oficiais. Segundo Reis e Eggert (2017, p. 15), esta postura indicava “claramente a intenção do Plano em ser um instrumento de promoção da sensibilização quanto à equidade de gênero, deixando de se referir às pessoas apenas no masculino”.

Além da linguagem adotada e de sua meta em estipular diretrizes e estratégias de superação de desigualdades, a proposta do Plano Nacional naquele momento demonstrava o compromisso assumido pela sociedade brasileira através deste instrumento em fortalecer as políticas de Estado para a Educação. Isso se daria por meio dos mecanismos estabelecidos para o cumprimento das metas para o decênio subsequente referente ao: financiamento, planejamento, avaliação, valorização de profissionais de educação e gestão democrática (CARREIRA, 2016).

Denise Carreira (2016, p. 43) destaca que, diferente do Plano do decênio anterior (2001-2011), que timidamente traçou metas para esta seara e apesar das investidas contra gênero já estarem se fortalecendo no período, esse novo documento representava “[...] a possibilidade de avançar em estratégias que contemplassem os desafios da promoção da igualdade de gênero, raça e sexualidade na educação, na perspectiva que essas questões ocupassem outro “lugar de poder” na agenda das políticas educacionais”.

Na sua trajetória enquanto PL, em sua última etapa de aprovação no Senado Federal,⁹¹ antes da sanção presidencial, o projeto sofreu uma série de entraves, alterações e retiradas tanto nos itens destinados ao financiamento da educação,⁹² quanto aos dispositivos destinados à questão de gênero e diversidade sexual, suprimidos no projeto que retornou para debate na Câmara em 2 de janeiro de 2014.

A partir daí, uma série de conflitos, debates e disputas em torno da supressão da referência aos termos gênero e orientação sexual ganhou palco: de um lado, representantes

⁹¹ O PL tramitou no Senado Federal nas “Comissões de Assuntos Econômicos, de Constituição, Justiça e Cidadania e pela Comissão de Educação, onde recebeu pareceres dos Senadores José Pimentel, Vital do Rêgo e Álvaro Dias, respectivamente. Foi também apreciada pelo plenário daquela Casa Revisora, em que se aprovou o texto final a ser enviado à Câmara dos Deputados, com Relatoria dos Senadores Vital do Rêgo e Eduardo Braga” (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014). De acordo com Machado (2020, p. 95), “o texto sofreu modificações no Senado sugeridas pelo pastor batista Magno Malta”.

⁹² Segundo Dermeval Saviani (2017, p. 80), na versão enviada pela Câmara, a meta 20 estipulava 10% do PIB para o “financiamento público da educação pública”. Já no texto que retorna do Senado com alterações, a meta referiu-se apenas ao “financiamento público da educação”, sem definir nenhum percentual.

políticos conservadores (tradicionalmente vinculados à denominada Bancadas do Boi/ruralistas e da Bíblia/religiosos e da Bala/armamentistas), segmentos sociais religiosos (alas católicas⁹³ e evangélicas⁹⁴) contrários ao tema e aos avanços de sua presença no plano; de outro, representantes políticos comprometidos com questões sociais, segmentos da sociedade civil, especialistas em educação, pesquisadores da área, além de ativistas e movimentos sociais.

De acordo com Mendonça (2019, p. 5), a exclusão desses termos no texto do Plano “representou uma vitória política e simbólica para estes agentes religiosos, já que garantiram a aprovação do PNE sem a inclusão destes pontos e deram uma enorme visibilidade social aos discursos em torno da chamada “ideologia de gênero””.

No texto que retornou do Senado, o trecho que assegurava a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” foi substituído pela forma genérica “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. No parecer do relator, constava que

[...] as alterações propostas no Substitutivo do Senado Federal ao PL nº 8.035/2010 são: Geral: Supressão, em todo o texto, da flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina.

Art. 2º: Inciso III - referência genérica às formas de discriminação, retirando a exemplificação.

Inciso V - acréscimo de menção a valores éticos e morais da sociedade (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014a).

Em outros termos, o documento retornou para a Câmara Federal sem as principais características que o PL do plano conseguiu reunir no texto relativo à questão de gênero. Isso significou sua desconfiguração, pois foi transformado numa versão genérica que remonta os documentos da década de 1990 que incluía esta questão diluída no rol de direitos e na ampliação de cidadania. Essa exclusão desconsiderou todos os avanços obtidos por meio de

⁹³ São exemplos: a atuação da Renovação Carismática Católica e do Grupo Pró Vida Anápolis, da psicóloga cristã Rozângela Justino que atuou junto ao Congresso Nacional com seu discurso sobre a cura homossexual, aproximando-se de setores católicos com a retórica “cultura de morte” sobre o aborto (MACHADO, 2020, p. 98).

⁹⁴ No campo evangélico, algumas figuras ganharam destaque com papel importante na articulação entre deputados e segmentos das igrejas evangélicas, como a Psicóloga Marisa Lobo e a advogada e pastora Damares Alves. Segundo Machado (2020), utilizando o argumento do papel social dos cristãos, disseminaram por meio de palestras, aparições em canais de televisão e Youtube formulações antigênero entre os evangélicos.

lutas, disputas e debates, e os ganhos em termos de políticas e ações dos anos anteriores (VIANNA, 2018).

Por meio da leitura das atas taquigrafadas das reuniões da Comissão Especial de Educação da Câmara dos Deputados, traçaremos a trajetória do debate sobre a supressão do Inciso que abarcava o termo gênero e orientação sexual, buscando evidenciar as motivações que levaram a materialidade da ofensiva antigênero que pairava no cenário sociopolítico brasileiro.

Faziam parte da composição da Comissão Especial de Educação durante apreciação do PL 8.035/2010 o Presidente: Lelo Coimbra (PMDB/ES); 1º Vice-Presidente: (não especificado); 2º Vice-Presidente: Nelson Marchezan Junior (PSDB/RS); 3º Vice-Presidente: Alex Canziani (PTB/PR); Relator: Angelo Vanhoni (PT/PR). E os deputados titulares e suplentes que participaram da comissão a proferir parecer sobre o Projeto de Lei nº 8035, de 2010, do Poder Executivo, Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

Quadro 9 – Composição da Comissão Especial de Educação

TITULARES	SUPLENTE
PT	
Angelo Vanhoni PT/PR (Gab. 672-III)	Alessandro Molon PT/RJ (Gab. 652-IV)
Fátima Bezerra PT/RN (Gab. 236-IV)	Artur Bruno PT/CE (Gab. 467-III)
Margarida Salomão PT/MG (Gab. 276-III)	Iara Bernardi PT/SP (Gab. 548-IV)
Newton Lima PT/SP (Gab. 805-IV)	Pedro Uczai PT/SC (Gab. 229-IV)
PMDB	
Gabriel Chalita PMDB/SP (Gab. 817-IV)	Eduardo Cunha PMDB/RJ (Gab. 510-IV)
Lelo Coimbra PMDB/ES (Gab. 801-IV)	Gastão Vieira PMDB/MA (Gab. 554-IV)
Professor Setimo PMDB/MA (Gab. 550-IV) - vaga do PMN	Manoel Junior PMDB/PB (Gab. 601-IV)
Raul Henry PMDB/PE (Gab. 707-IV)	Pedro Chaves PMDB/GO (Gab. 406-IV)
Renan Filho PMDB/AL (Gab. 907-IV)	
PSDB	
Eduardo Barbosa PSDB/MG (Gab. 540-IV)	Alfredo Kaefer PSDB/PR (Gab. 818-IV)
Izalci PSDB/DF (Gab. 284-III) - vaga do PR	Mara Gabrilli PSDB/SP (Gab. 226-IV)
Nelson Marchezan Junior PSDB/RS (Gab. 250-IV)	(Deputado do PR ocupa a vaga)
Nilson Pinto PSDB/PA (Gab. 527-IV)	
PP	
Jair Bolsonaro PP/RJ (Gab. 482-III)	Esperidião Amin PP/SC (Gab. 252-IV)
José Linhares PP/CE (Gab. 860-IV)	(Deputado do PROS ocupa a vaga)
DEM	
Efraim Filho DEM/PB (Gab. 744-IV)	Onyx Lorenzoni DEM/RS (Gab. 828-IV)
Professora Dorinha Seabra Rezende DEM/TO (Gab. 432-IV)	(Deputado do PSD ocupa a vaga)
PR	
Paulo Freire PR/SP (Gab. 273-III)	Jorginho Mello PR/SC (Gab. 329-IV) - vaga do PSDB
(Deputado do PSDB ocupa a vaga)	(Deputado do PROS ocupa a vaga)
	(Deputado do PSOL ocupa a vaga)
PSB	

Dr. Ubiali PSB/SP (Gab. 560-IV)	Glauber Braga PSB/RJ (Gab. 362-IV)
Pastor Eurico PSB/PE (Gab. 369-III) - vaga do PRB	Leopoldo Meyer PSB/PR (Gab. 233-IV)
Stefano Aguiar PSB/MG (Gab. 471-III)	
PDT	
Paulo Rubem Santiago PDT/PE (Gab. 380-III)	André Figueiredo PDT/CE (Gab. 940-IV)
	Marcos Rogério PDT/RO (Gab. 583-III) - vaga do PSC
Bloco PV, PPS	
1 vaga	Stepan Nercessian PPS/RJ (Gab. 517-IV)
PTB	
Alex Canziani PTB/PR (Gab. 842-IV)	Eros Biondini PTB/MG (Gab. 475-III)
PSC	
Pastor Marco Feliciano PSC/SP (Gab. 254-IV)	(Deputado do PDT ocupa a vaga)
PCdoB	
Alice Portugal PCdoB/BA (Gab. 420-IV)	Chico Lopes PCdoB/CE (Gab. 310-IV)
PRB	
(Deputado do PSB ocupa a vaga)	Antonio Bulhões PRB/SP (Gab. 327-IV)
PMN	
(Deputado do PMDB ocupa a vaga)	(Deputado do PSOL ocupa a vaga)
PSD	
	Marcos Montes PSD/MG (Gab. 334-IV) - vaga do DEM
PROS	
	Ariosto Holanda PROS/CE (Gab. 575-III) - vaga do PR
	Ronaldo Fonseca PROS/DF (Gab. 382-III) - vaga do PP
PSOL	
	Ivan Valente PSOL/SP (Gab. 716-IV) - vaga do PR
	Jean Wyllys PSOL/RJ (Gab. 646-IV) - vaga do PM

Fonte: Câmara Federal dos Deputados.

Recorremos ao procedimento da codificação⁹⁵ e categorização (BARDIN, 1977) dos elementos presentes nos argumentos favoráveis e/ou contrários à sua manutenção no então PL. Dessa forma, nesta análise, serão considerados aspectos (como emissor/produtor da mensagem; indivíduos/grupos pertencente; e a mensagem propriamente dita) que nos ajudem a interpretar a influência de sujeitos políticos e sociais tanto na construção do PNE, como na retração da questão de gênero nas políticas educacionais.

Destaca-se que foi observado que os discursos e justificativas utilizados para a manutenção ou retirada do Artigo 2º, Inciso III, foram se modificando ao longo das reuniões da Comissão Especial. Da primeira reunião à última, é possível verificar o aumento na mobilização da sociedade nos intervalos entre os encontros, a ampliação da presença de manifestantes e grupos sociais no plenário da câmara, além da ênfase na utilização de argumentos religiosos, em defesa da família e das falas conservadoras serem encrudescidas.

⁹⁵ “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos: são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 103-104).

É possível também estabelecer paralelo com as performances destes segmentos fora do âmbito político, com o uso das redes sociais e plataformas digitais como meio de divulgação de seus argumentos. Brandão e Lopes (2018, p. 106) destacaram o papel das mídias com posturas tendenciosas: “Longe de conduzir o leitor a compreender o que está em discussão, o público é condicionado de antemão pelo tom alarmista dos destaques criando incertezas e tensões”.

Métodos como difamação das ações de opositores, desinformação e convocação do apoio de fiéis para pressionar nas decisões dos políticos, buscaram brechar a referência de gênero e orientação sexual do Plano (MENDONÇA, 2019).

Diferentes fatores sociais estão atrelados a esse episódio, como a crise política que se instaurava no governo Dilma, em pleno ano de disputa eleitoral. Como em outros momentos em que o governo sofreu algumas derrotas em função da pressão conservadora sobre aspectos de gênero e sexualidade na educação, o executivo rendeu-se às “coibições”, devido “à permeabilidade do Estado e à dependência do governo petista do apoio da “bancada cristã” para sua “governabilidade”” (MENDONÇA, 2019, p. 12).

Segundo Ferreira (2016), a articulação no governo de Dilma Rousseff com a bancada evangélica significava a retração de direitos para mulheres e LGBTs. Para este autor,

[...] foi o que se caracterizou como um dos piores feitos desse governo em relação às populações que desejam avanços de direitos de gênero e sexualidade. Com a promessa de isenção de impostos às transações financeiras realizadas pelas igrejas, essa esquerda se aliou à uma direita ultraconservadora e religiosa que é, dentre as instituições, a que mais regula o gênero e a sexualidade dos sujeitos (FERREIRA, 2016, p. 174).

O debate sobre a supressão teve início na primeira Reunião ordinária de número 0165/14, do dia dezenove de março de 2014, registrado em notas taquigrafadas da Comissão Especial - PL 8035/10 - Plano Nacional de Educação. Durante a reunião, foram destacados pontos sobre as mudanças que texto modificado pelo Senado tinha em relação ao aprovado pela Câmara. A discussão girava em torno das versões que iriam predominar (Senado ou Câmara) ou se haveria uma junção das propostas. O então Deputado Antônio Roberto (PV-MG) destaca que, para além da questão do financiamento, em suas palavras “A parte mais polêmica desse projeto é quando se fala da superação das desigualdades” (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014a), referindo-se às questões de gênero e orientação sexual presentes no Plano. Ressalta ainda que a mudança realizada no texto proporcionaria, na casa legislativa,

[...] grande discussão, e que para os movimentos sociais há uma diferença brutal entre a proposição da Câmara e a proposição do Senado. Numa, fala-se de igualdades racial, regional, de gênero e de orientação sexual; na outra, a do Senado, houve uma sabedoria em que ele engloba isso, mas sem explicitar essas palavras, nesse sentido: Contra a erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014a).

O debate que prevaleceu nesta reunião centrou-se em qual texto permaneceria e seria encaminhada para votação: a versão substitutiva do Senado ou o texto anterior do relator aprovado pela Câmara. Ou seja, qual texto seria mantido sem prejuízo no sentido do que foi aprovado anteriormente. Na fala do relator, é possível perceber que havia a intenção de manter o texto aprovado previamente, pois, em determinados pontos, existiam posições diferenciadas, destacando que

O trabalho realizado pela Câmara dos Deputados esteve em grande parte alinhado com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, em que os temas centrais foram o Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014a).

Outro ponto levantado para debate neste encontro consistiu na exclusão, no texto substitutivo do SF, da flexão de gênero adotada ao longo do texto. Essa mudança, reivindicação do movimento de mulheres e de deputadas da casa, significava também um reconhecimento de que as desigualdades perpassam as relações sociais e podem ser percebidas até mesmo no uso da linguagem. Na leitura do parecer, o relator Angelo Vanhoni (PT) ressaltou os questionamentos sobre a exclusão dessa questão:

No que tange ao uso do genérico masculino ao longo do texto, optamos por restabelecer o padrão adotado pela CD. Embora exaustivo, ele cumpre um papel de afirmação e destaque das questões de gênero no nosso País. Não se trata de questão meramente formal.

Na mesma linha, reincorporamos ao inciso III do art. 2º a exemplificação de aspectos raciais, regionais de gênero e de orientação sexual, que estão presentes na desigualdade educacional e devem ser superados. Neste caso, mantivemos parcialmente o texto do SF (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014a).

Quanto ao posicionamento do parecer do relator sobre o Substitutivo do Senado Federal, a proposta foi de rejeitar as mudanças e reestabelecer tanto o Inciso III, quanto a estratégia 3.12 apresentada pelo texto da Câmara. Nessa primeira reunião, o que fica

perceptível, a partir da leitura das falas dos deputados presentes, é a intenção em manter estes aspectos do texto do relator, como forma de dar continuidade ao processo de aprovação do Plano, e de não haver perdas no texto debatido nas inúmeras audiências, conferências com a sociedade civil e entidades engajadas na elaboração do plano.

A princípio não foi identificada em nenhuma fala qualquer menção contrária a gênero, no sentido do que já estava ocorrendo na sociedade, seja com referência a preservação da família, seja no uso da “ideologia de gênero”. Esse fato mudaria nas reuniões seguintes, quando esses aspectos ganhariam relevo nas argumentações, demarcando o debate polarizado até a sua aprovação final.

Na reunião da Comissão Especial de Educação realizada no dia dois de abril, a plenária da câmara contou com a presença massiva de grupos religiosos munidos de faixas e cartazes com manifestações contrárias a presença do Artigo 2º no PNE, pedindo a sua retirada. Nessa reunião, seria retomado o debate do trecho (colocados para destaque e objeto de discussão) alterado pelo Senado. Contudo, com a mobilização e agitação de grupos contrários, o debate travou novamente a aprovação do Plano. Em entrevista à Agência Brasil, o relator reafirma a importância da continuidade deste trecho, destacando que

A escola é um espaço privilegiado, por isso o PNE, na minha opinião, está apontando que nós devemos desenvolver este princípio dentro das nossas políticas. [...] o Brasil é um país machista e com muitos preconceitos e é pela educação que se poderá mudar essa mentalidade. “Qual o melhor ambiente para mudarmos os valores, criar uma cultura de respeito? Ensinar que o valor humano não está na cor, na orientação sexual ou na questão de gênero?” (VANHONI, AGÊNCIA BRASIL, 2014).

Para grupos religiosos presentes no dia, como o católico, Associação Pró-Vida de Anápolis, em mesma entrevista à Agência Brasil, destacava que a presença dos termos no plano “significa que a diversidade será discutida em sala de aula, o que vai “obrigar as crianças a aceitar com naturalidade aquilo que é antinatural”” (PRÓ-VIDA, AGÊNCIA BRASIL, 2014).

Em oposição a essa movimentação contrária ao trecho, há falas e posicionamentos a favor do texto proposto pelo relator da Câmara, que mantinha o Inciso incluído. Nesses discursos, os deputados favoráveis buscavam justificar sua concordância com o texto proposto a partir de aproximações com aspectos garantidores presentes no texto Constitucional ou em acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Desse modo, a fim de sistematizar os argumentos a favor e contrários utilizados pelos deputados durante as reuniões, organizamos quadros para exemplificar a dinâmica estabelecida no campo de disputa em torno do texto do PNE. O que fica evidenciado é que os deputados, tanto favoráveis, quanto os contrários, recorreram a eixos de sustentação para justificar a retirada e/ou manutenção do inciso no plano. Os primeiros basearam-se em aspectos jurídicos/legais, preceitos dos direitos humanos; nas desigualdades e violências históricas para assinalar a importância da presença do parágrafo em questão. Já os contrários, além das justificativas de que o texto do Senado mesmo sem o termo seria bastante abrangente, ao trazer essa questão subsumida ao “combate de todas as formas de discriminação”, valeram-se de argumentos de cunho religioso, moral, político e até falaciosos.

O que tinha como intenção promover formas de superar discriminações de raça, gênero e orientação sexual, tornou-se catalizador das ofensivas que estavam ocorrendo, em reação aos ganhos de políticas de gênero, às feministas e aos LGBT (REIS; EGGERT, 2017).

Nos argumentos contrários à presença dos termos, conseguimos identificar duas vertentes. Na primeira, com natureza conservadora e religiosa, a oposição à presença é marcada por argumentos variados, passando da defesa da família (nuclear, de matriz heteronormativa), à ameaça à ordem natural/biológica e ao exercício da fé cristã.

Outros argumentos sem fundamentação religiosa também foram apresentados para barrar a menção a temática. Nesses tipos, centraram-se em criticar aspectos como: a estrutura do texto contido no Inciso III; o uso dos artigos o/as (em distinção ao feminino e masculino) não corresponder às linguagens técnicas presente nos textos das legislações brasileira prejudicando a “clareza” da lei; a distinção (menção de algumas formas de discriminação) poderia favorecer certos grupos em programas de combate discriminações em detrimento de outros; o texto do Senado seria mais inclusivo por não especificá-las, poderia englobar um raio maior de outras formas de desigualdades. Vejamos o agrupamento desses argumentos no quadro 10.

Quadro 10 – EIXOS DE ARGUMENTAÇÕES CONTRÁRIOS A GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NO PNE

NATUREZA DOS ARGUMENTOS	
Conservadora/ Religiosa	Outros argumentos
Defesa da Família/ sobreposição da família ao Estado/ Escola.	Apoio ao texto genérico proposto pelo Senado.
Ordem natural e biológica.	Especificar as discriminações pode excluir outras formas de discriminação.
Ameaça à fé cristã.	Favorecimento a alguns grupos sociais.
Críticas ao que as alas conservadoras chamam/denominam Marxismo	Elencar pode diminuir alcance de proteção do Estado.

Cultural.	
Crítica ao que entendem/defendem ser ideologia de gênero na escola.	Texto da Câmara é visto como restrito e a proposta do Senado é tida como mais ampla.

Fonte: Produzido pela autora.

No quadro 11, conseguimos reunir as principais alegações formuladas por deputados/as que eram favoráveis à manutenção do Inciso III, em contraposição ao movimento antigênero. Muitos deputados (as) usaram seu momento de fala para tentar desmitificar algumas inverdades criadas e atribuídas à questão de gênero, sendo levantados aspectos garantidores em nossa legislação para a abordagem do tema; chamar atenção para as inúmeras formas de violência e discriminação, endereçadas a sujeitos com raça, gênero e orientação sexuais específicos; defender a escola enquanto local privilegiado para o convívio da diferença e para a promoção de valores de igualdade e espaço que não pode ser neutro diante os preconceitos e desigualdades existentes na sociedade. Neste campo de posicionamento, algumas deputadas mulheres fizeram parte da defesa do inciso, diferente de grupo oposto no qual apenas homens se posicionaram contrários à questão de gênero e orientação sexual.

Quadro 11 – EIXOS DE ARGUMENTAÇÕES FAVORÁVEIS A GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NO PNE

EIXOS	ARGUMENTOS
Baseados na legislação	Garantia Constitucional/ jurisprudência na promoção de superação de todas as formas de discriminação.
Defesa da laicidade	A favor da laicidade do Estado/ retirada dos termos com motivação religiosa fere estes preceitos.
Reconhecimento de diferentes discriminações	Discernir diferentes formas de discriminação, para aprovação de distintas políticas afirmativas.
Lócus escolar favorável	Escola como local de construção de valores que podem combater esses tipos de discriminações.
Defesa da manutenção dos termos	Impedir essa abordagem é negar a existência de pessoas que sofrem esses tipos de discriminações.

Fonte: Produzido pela autora.

Ao longo das reuniões – seis em seu total, mas o debate sobre o Inciso III restringiu-se a quatro –, é possível relacionar as falas dos deputados com os eixos categorizados. O avanço de discursos contrários nas reuniões é expresso pelo aumento no quantitativo de deputados em

oposição ao parecer do relator por reunião, produzindo uma maior visibilidade dos eixos argumentativos defendidos em suas falas, como podemos conferir na tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – QUANTITATIVO DEPUTADOS COM ARGUMENTOS CONTRÁRIOS PROFERIDOS NAS REUNIÕES DA COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SOBRE O INCISO III/ ESTRATÉGIA 3.12

Reuniões ordinárias	Quantitativo de deputados	Defesa/ desconstrução da família	Ideologia de gênero	Religioso/ Estado Laico	Orientação sexual LGBT	Apoio texto do Senado
Nº: 0273/14 Data: 02/04/2014	6	X	X	X		X
Nº: 0300/14 Data: 08/04/2014	5	X	X	X	X	
Nº: 0344/14 Data: 09/04/2014	2	X	X	X	X	
Nº: 0387/14 Data: 22/04/2014	10	X	X	X	X	X

Fonte: Produzido pela autora.

Passamos agora para as considerações acerca dos discursos dos/as deputados (as). A princípio, ativemo-nos aos posicionamentos favoráveis durante as reuniões, identificando os principais eixos de argumentos utilizados, como o entendimento de gênero assumido por eles (as). Em outras palavras, interessa-nos saber se esses deputados colocavam a defesa de uma perspectiva em que o gênero opera como uma variante revolucionária para a superação dessas desigualdades.

Um aspecto interessante a se ressaltar sobre os deputados/as que se manifestaram e votaram favoráveis à permanência dos termos e do Inciso III é que possuem algum tipo de vinculação direta com o campo educacional, seja pela luta e defesa através do campo político, seja pela atuação como professores na educação brasileira e/ou sua vinculação com o ensino superior. Por exemplo, os deputados (as): Artur Bruno; Fátima Bezerra; Ivan Valente; Margarida Salomão e Jean Wyllys.

Na reunião do dia 2 de abril, a deputada petista Margarida Salomão PT (MG) elogiava o parecer do relator em manter as distinções de gênero com o uso dos artigos as/os:

Nesse sentido, Sr. Relator, eu quero apoiar a sua redação para o inciso III do art. 2º, que elenca as desigualdades e as discriminações que devem ser alvo da ação da educação no Brasil. Nós não podemos, genericamente, mencionar desigualdades e discriminações num País historicamente desigual e injusto sem pautarmos o nosso compromisso de enfrentar os nossos fantasmas, de enfrentar as nossas adversidades e enfrentar a nossa história (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b).

Em sua fala, a deputada recorreu ao argumento de que são objetivos cruciais da educação a promoção de preceitos democráticos e de práticas pedagógicas de combate e enfrentamento às desigualdades e discriminações que são históricas no país, estão presentes no ambiente escolar e estruturam as relações sociais (raça/etnia, gênero e classe). De acordo com a deputada, dar visibilidade e nominá-las no texto do PNE é uma forma do Estado reconhecer a existência dessas assimetrias em determinados grupos sociais. É possível aproximar seu posicionamento sobre a permanência do Inciso e dos termos no PNE a vertentes teóricas do campo de estudos feminista e de gênero que consideram que esses diferentes tipos desigualdades históricas atingem certos indivíduos de forma entrecruzada e sobreposta na sociedade capitalista (SAFIOTTI, 2004; 2015; HIRATA, 2014; ARRUZA, 2015; KERGOAT, 2010).

Há também uma aproximação com a compreensão teórica que considera as relações sociais de gênero como uma categoria relacional (GUIMARÃES, 2005), marcadas pelas desigualdades entre os sexos (SCOTT, 1995; MADSEN, 2008).

Essa compreensão assumida pela deputada pode ser vinculada com a concepção de promoção da igualdade de gênero presente nas políticas públicas promovidas pela SPM. De acordo com Madsen (2008, p. 103), essas políticas partiam da premissa que a construção da igualdade perpassa pelo enfrentamento dessas desigualdades que estruturam as relações sociais.

Outro aspecto ressaltado em sua fala foi à defesa no uso de uma linguagem inclusiva como ponto de valorização das diferenças entre os indivíduos:

Por isso nós precisamos ter uma expressão linguística que efetivamente pontue, assinale e ressalte uma valorização política, a expressão distinta para os homens e para as mulheres, para que nós possamos ter uma sociedade mais humana. Uma sociedade mais humana é aquela em que todos os

gêneros distintos tenham seus direitos preservados e a sua dignidade defendida (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b).

Ademais, reconhece que as desigualdades existentes nas relações sociais atravessam tanto a linguagem quanto o reconhecimento destas distinções nas políticas públicas e documentos normativos do Estado.

Nessa mesma reunião do dia dois de abril, logo após a algumas exposições contrárias de outros deputados, o deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ) defendeu assertivamente a permanência das distinções entre as discriminações, recorrendo a aspectos que compõem o universo legislativo e da alegação da laicidade do Estado.

[...] eu quero lembrar que o Brasil é uma República, e uma República se caracteriza pela separação, pelo menos formal, entre Estado e Igreja. Nós somos, portanto, um Estado laico e Democrático de Direito, e a laicidade pressupõe que o Estado está protegido da influência de dogmas de qualquer religião, ou seja, o Estado não pode atender, em suas políticas públicas e diretrizes, a dogmas de nenhuma religião, senão ele teria que atender de todas, e o princípio da laicidade garante a liberdade de crença e a pluralidade religiosa - primeiro ponto. Segundo ponto: a Constituição Cidadã de 88 - e aí eu vou recuperar o argumento do Deputado Vanhoni -, em que pese a menção a Deus no preâmbulo dessa Constituição, é uma Constituição laica, e, no art. 3º, inciso IV, ela diz claramente o que é objetivo da República, ela impõe esse objetivo à República: Promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b).

O deputado psolista, abertamente homossexual, na ocasião era um dos parlamentares mais ativos na defesa dos direitos humanos, principalmente concernentes aos direitos LGBT. Destacava em sua defesa que o tratamento e manutenção destas questões no PNE eram assegurados por inúmeros mecanismos garantidores como a Constituição e a outros dispositivos legais do qual o Brasil tem compromisso firmado:

[...] a Constituição elenca as discriminações; ela diz, ela dá nome às discriminações. E, porque a Constituição reconhece que vivemos num Estado Democrático de Direito, em que se podem ocasionar outros conflitos, ela abre para quaisquer outras formas de discriminação, ou seja, podem surgir, numa democracia, outras formas de discriminação não previstas naquele momento. Por exemplo, a discriminação às pessoas com doenças raras é uma discriminação que não está elencada aqui, mas está implicitamente elencada na medida em que a Constituição diz: quaisquer outras formas de discriminação. Além disso, a jurisprudência, sobretudo a jurisprudência do STJ e do STF, interpreta sexo como identidade de gênero e orientação sexual. E aqui eu quero citar um trecho do voto do Ministro Celso de Mello quando votou, por exemplo, a união estável homoafetiva. Ele diz

claramente, recuperando os Princípios de Yogyakarta, em seu voto: Toda pessoa tem o direito de constituir uma família, independente de sua orientação sexual e identidade de gênero. Ou seja, o intérprete maior da Constituição recupera esses argumentos dos Princípios de Yogyakarta, que o Brasil subscreveu, e coloca no seu voto. Portanto, esta Casa tem que acompanhar o intérprete maior da Constituição. Outro ponto que eu acho fundamental: o Brasil é signatário de vários tratados e convenções internacionais que se comprometem a enfrentar discriminações de gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Então, o Brasil não pode retroceder em relação a esses tratados, e a nossa legislação tem que contemplar esses tratados, além da própria Constituição (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b).

A compreensão da questão de gênero defendida por Jean Wyllyz se aproxima do campo de gênero pela perspectiva identitária, em especial quando enfatiza os avanços obtidos pelo âmbito judicial para a igualdade de gênero, as conquistas na esfera judicial pelos LGBT em relação ao reconhecimento das relações homoafetivas, como o direito de constituição familiar, ele desvincula gênero do sexo biológico.

Essa concepção também esteve presente em inúmeras políticas públicas assumidas como agenda pelo Estado brasileiro, implementadas e promovidas pela Secadi. Como mencionado, em constante diálogo com outras esferas estatais, essa secretaria fomentou inúmeras ações voltadas para políticas de respeito à diversidade e pelo âmbito dos direitos humanos (MADSEN, 2008).

No dia 11/04/2014, a Deputada Federal Erika Kokay (PT-DF) também fez um discurso em Sessão na Câmara, diante dos embates que eram travados na Comissão Especial de Educação em defesa da inclusão no projeto de lei do novo PNE da abordagem da identidade de gênero e de orientação sexual no espaço da escola. Sua fala buscava sensibilizar e alertar para a importância de reconhecer as discriminações que assolam a experiência de alguns indivíduos, e que deixar de abordar estes aspectos por polarizações e polêmicas é negar direitos a essas pessoas:

Está pontuada uma polêmica que busca tirar o universo da escola, e o universo da escola constrói e marca. Nós somos marcados pelas nossas experiências nas escolas, e nós somos marcados ou para a construção da necessária liberdade e do caráter libertário e de consciência crítica que todo o ser humano tem que ter, ou pela subalternização e pela dor. Então, portanto, nós somos marcados na escola. E mais do que isso: a escola é o universo potencial de transformação e de valorização da boniteza da vida, como dizia Paulo Freire, que tem absoluta razão ao dizer que, se a educação não transforma tudo, sem ela nós não conseguimos transformar nada. Por isso é que parto do pressuposto de que as políticas públicas são enganchadas uma nas outras e devem ter o mesmo caráter dos direitos. Os direitos

humanos são inter-relacionados e são indivisíveis. Não podemos assegurar um direito humano negando outros direitos, porque, ao negar qualquer direito humano, estaremos negando os direitos humanos que são, em verdade, a condição para que as pessoas possam exercer a sua humanidade (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014g).

Alguns deputados (as) voltaram a destacar em suas defesas os aspectos que identificamos como nos eixos argumentativos no dia de votação sobre a manutenção do Inciso no dia 22/04/2014 como do parecer do relator. O dep. Artur Bruno PT (CE), por exemplo, afirmou a partir de sua experiência no campo educacional como essas desigualdades estão alojadas nas relações que ocorrem no ambiente escolar, e destacou que

A educação brasileira é laica. Também de forma inteligente a nossa Constituição tomou uma decisão sobre concepção pedagógica. Não há concepção pedagógica oficial, nem marxista nem montessoriana. Não há concepção oficial. Cada escola decide a sua concepção, a sua prática pedagógica, através do seu plano de desenvolvimento da educação. O que está em jogo aqui, neste momento, é sabermos se é importante ou não a ênfase em determinadas desigualdades. E sobre isso é que eu quero me referir. Eu sou professor, há 35 anos - continuo dando aula -, em escola pública e escola privada. Na sala de aula, no chão da escola, nós encontramos racismo. É uma realidade que, infelizmente, ainda existe em nosso País. No chão da escola, no recreio, na sala de aula, nós encontramos preconceito contra gênero. Há machismo, neste País! (Palmas.) Nós encontramos, no chão da escola, na sala de aula preconceito contra a orientação sexual, que deve ser livre (Palmas.). Nós não podemos deixar de combater essa discriminação. Portanto, Deputado Angelo Vanhoni, V.Exa. acerta quando, no seu texto, diz: superação das desigualdades educacionais. Todas elas, mas nós temos de dar ênfase - e isso faz parte de um texto inteligente - àquilo que mais precisamos ressaltar na legislação: à promoção da igualdade racial para combater o racismo; ênfase na promoção regional. Porque eu sou de uma Região que ainda é discriminada neste País: Nordeste. Nós precisamos colocar sim que é preciso promover a igualdade regional. Precisamos destacar no texto o combate à discriminação de gênero e de orientação sexual. (Palmas.) Cabe a nós legisladores, neste momento, tomar uma decisão, fazer uma opção política de combate às desigualdades educacionais, mas ressaltando aquelas desigualdades que lamentavelmente estão presentes e dificultam a evolução da educação deste País e a aprendizagem dos nossos alunos e das nossas alunas (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014d)

Em oposição direta aos discursos que caluniavam a presença da questão de gênero, o deputado reafirmou o caráter laico da educação brasileira e rechaçou a ideia de doutrinação. Defendeu veemente que o tratamento do Inciso no plano visa ações de combate a desigualdades existentes nas escolas e sociedade.

Na mesma linha de defesa, a Dep. Fátima Bezerra PT (RN) reafirmou o compromisso da educação brasileira em promover práticas contra todas as formas de discriminação e o papel da escola como local de convívio das diferenças:

[...] nós entendemos que a educação, acima de tudo, tem de ter compromisso com a liberdade e com a promoção da cidadania. [...] a escola, mais do que qualquer outro espaço, tem de ser o lugar de vivenciar os valores de respeito e da solidariedade [...] a escola não pode se fazer de surda nem de muda. A escola não pode se omitir, ser neutra e, portanto, reproduzir os estereótipos, os preconceitos existentes na sociedade, que, é verdade, afetam principalmente as mulheres, os negros, a comunidade LGBT, etc. E aqui ilustro com dados. Pesquisas realizadas neste País por instituições da maior respeitabilidade atestam, por exemplo, as formas de discriminação, no que diz respeito à questão de gênero, no que diz respeito à questão de orientação sexual, no que diz respeito à questão étnico-racial, no que diz respeito à questão territorial. Em 2010, Sr. Presidente, houve 34.983 homicídios de pessoas negras no País. Em 2012, o Governo Federal recebeu 9.982 denúncias de violação dos direitos humanos de pessoas LGBT (BRASI, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014d).

Destacou os inúmeros casos de violência contra pessoas LGBT para reforçar a contraposição aos discursos que afirmam que a escola deve ser neutra, que deve ser restringir a tratar apenas de conteúdos técnicos e científicos (FRITGOTTO, 2018; MIGUEL, 2016). A escola como espaço do convívio da diferença, segundo a deputada, não pode fechar os olhos para as violências e desigualdades que acometem a sociedade.

O Dep. Ivan Valente PSOL (SP), defensor do PNE desde os anos de 1990, forte atuante na luta pelo cumprimento das metas e do financiamento da educação, em seu voto favorável tanto ao parecer quanto à permanência do Inciso, assim se posicionou:

[...] o PSOL entende que essa discussão nunca, mas nunca, poderia ter assumido um tom de prioridade que se está querendo dar a ela. Isso aqui é obrigação. Quando nós estamos falando em educação, nós estamos falando em direitos, nós estamos falando em igualdade, nós estamos falando que o Brasil é um Estado laico, não é um Estado teocrático. Isto aqui é um Estado laico. Então, qualquer preconceito devia ser crime, como é o crime racial. Então, toda a luta que nós pudemos travar desde a infância contra o racismo, contra a homofobia, contra o machismo, pela livre orientação sexual, é uma luta que avança na sociedade; é a luta pela tolerância; é a luta para garantir liberdade e direitos (BRASI, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014d).

Após a exposição de algumas falas favoráveis à manutenção do Inciso III e da defesa das questões de gênero, o que fica evidente é que elas se embasaram nas legislações que o país adota; nos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário; nos preceitos de direitos

humanos, de liberdade, laicidade; e no combate à discriminação e desigualdades. As compreensões de gênero nessas posições estavam em sintonia com as concepções que o país já assumia em políticas públicas e educacionais anteriores ao PNE. Ou seja, o que estava sendo defendido, além da manutenção de item que tinha como proposta o combate às discriminações nos espaços educacionais do país, eram preceitos já acatados pelo Estado.

Em oposição tanto ao parecer do relator (que trazia a intenção em reestabelecer o Inciso III), quanto aos deputados que se posicionavam favoráveis à permanência da linguagem inclusiva e do Inciso, outros deputados salientaram que o texto do Senado conseguia reunir preceitos de combates à discriminação de forma mais abrangente sem a necessidade de se especificar os tipos.

Os discursos que mais se destacaram foram de parlamentares vinculados não apenas a setores religiosos que, no exercício de seus cargos públicos, já demonstravam a defesa do interesse desses campos, mas também deputados declarados conservadores. Destacaram-se também os discursos de deputados não vinculados a esses espectros políticos e religiosos, mas que reafirmaram a defesa do texto genérico do Senado que excluía referência direta aos termos.

O Dep. Marcos Rogério (PDT- RO) ressaltou em diferentes momentos que se a proposta presente no PNE era de promoção à tolerância, o texto substitutivo o fazia, mesmo sem especificar as formas de discriminação. Vejamos:

[...] nós estamos fazendo a defesa do respeito, a defesa da tolerância, a defesa desses princípios que são caros, desses argumentos que nós todos usamos aqui no nosso dia a dia, então penso que, ao aprovarmos o texto oferecido pela Câmara, estamos caminhando para trás e não para a frente. O texto do Senado, repito, defende a promoção da cidadania como um direito insculpido na própria Carta Republicana, na Constituição Federal, e por fim coloca como meta a erradicação de todas as formas de discriminação. Portanto, com o texto da Casa, ao elencar meta para quatro áreas de proteção, ou nós estamos patrocinando a promoção disso, ou então estamos reduzindo o alcance da proteção (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b).

Esse posicionamento expresso na reunião do dia 02/04/2014 demarca o início dos inúmeros discursos contrários ao Inciso III na plenária da Câmara durante as reuniões seguintes. Nessas primeiras falas, as justificativas para a retirada dos termos restringiram-se à defesa do texto genérico do Senado. O Dep. Stefano Aguiar (PSD-MG), nessa mesma reunião, concordou com os pontos apresentados pelo deputado Marcos Rogério, sinalizando que teria apoio dos demais deputados da casa e destacou: “que o texto do Senado vem atender

a todos, incluindo todos e especificando bem a erradicação de todas as formas de discriminação. Acho que já engloba todos os lados envolvidos, sem que haja uma especificação ou um favorecimento de uma classe específica” (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b).

Nessa mesma linha de pensamento, o Dep. Marcos Rogério PDT (RO) enfatizou novamente, em outro momento, que o combate às discriminações não deveria exemplificar o tipo de discriminação, pois isso seria, a seu ver, uma incoerência:

[...] se a ideia é combater a discriminação, por que discriminar? (Palmas.) Se a ideia é combater a discriminação, por que discriminar? O texto do Senado é um texto abrangente, é um texto que completa o sentido da proteção, e o texto da Câmara é um texto reducionista, ou seria um texto que patrocinaria uma terceira hipótese. Indago, nobre Deputado Stefano Aguiar: seria a meta aqui, nesses quatro eixos iniciais elencados como objetivos centrais, a promoção da igualdade racial, a promoção do gênero e a promoção da orientação? Qual é o sentido dessa promoção? É o sentido da proteção, é o sentido do respeito, ou é o sentido de se patrocinar a defesa disso, da orientação escolar de uma teoria que nós conhecemos e que está sendo defendida nesta Casa, a chamada teoria do sexo neutro? Sr. Presidente, ou é uma coisa ou é outra. O texto é claro. Se a ideia é o combate às formas de discriminação, logo o texto do Senado é um texto abrangente, é um texto que completa (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b).

Além da defesa dos aspectos generalizantes presentes no texto substitutivo do Senado e da desconfiança no uso explicitado dos termos, novos eixos de argumentação foram utilizados. Nas reuniões seguintes, outros deputados buscaram relacionar argumentos do campo religioso e “ideológico” político a partir da junção entre “ideologia de gênero” e “marxismo cultural”.⁹⁶

⁹⁶ A expressão “Marxismo cultural” foi tomada por esses grupos como uma teoria conspiratória que teria ganhado espaço nos governos de Lula e Dilma Rousseff no Brasil em conjunto com a “ideologia de gênero”. O principal objetivo dessa “estratégia” assumida por esses governos seria a implantação de valores culturais baseados na sociedade comunista. A questão de gênero seria “filha” dessa concepção, por propor a desconstrução da família e dos papéis sociais tradicionais de homens e mulheres. Essa compreensão deu-se a partir da ideia que o campo político da esquerda abandonara a revolução armada e, partir de uma disputa pelo âmbito da cultura, conseguiria implantar a sociedade comunista (SILVA, 2020). De acordo com Costa (2020), o uso dessa expressão data da década de 1990 nos EUA por cristãos fundamentalistas, ultraconservadores e supremacistas. De acordo com a autora, os defensores têm como tese fundamental “[...] que todos os males da cultura – feminismo, ação afirmativa, liberação sexual, direitos LGBTQ, decadência da educação tradicional e ambientalismo – são responsabilidade da insidiosa influência da Escola de Frankfurt. Lukács e Gramsci também são responsáveis, mas têm peso menor porque não imigraram para os Estados Unidos. Os adeptos do marxismo cultura são acusados de ensinar sexo e homossexualidade às crianças, promover a destruição da família, controlar os meios de comunicação e promover o engodo de massas, esvaziar as igrejas e promover o consumo de bebidas” (COSTA, 2020, p. 40).

Em reunião do dia 08/04/2014, o Deputado Luiz Fernando Machado (PSDB-MG) associou a presença de gênero no plano como parte de um plano de implantação da “ideologia marxista” no campo da educação:

Eu, particularmente, em razão desta ingerência, em razão de o gênero no Plano Nacional de Educação e de a origem gênero terem um contexto absolutamente ideológico, marxista, não acredito que devam constar [...]. Eu não acredito, Sr. Presidente, que deva constar ideologia no Plano Nacional de Educação. [...] acredito que a inserção de uma ideologia marxista no nosso Plano de Educação não seria o mais razoável. Acredito mais. Acredito que, na concepção do Estado laico, na concepção deste Estado que chamamos de Estado laico, nós não podemos exatamente avançar neste Estado laico uma concepção ideológico-marxista constando no Plano de Educação (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014c).

Essa compreensão de que gênero derivava do marxismo ou pertence a outras elaborações conceituais marxianas foram feitas não só por esses representantes políticos, mas também por movimentos como o MESP e líderes religiosos. De acordo com Brandão e Lopes (2018, p. 103), “Diversos interlocutores fizeram uma analogia entre a teoria social de Karl Marx e a “ideologia de gênero”, associando o comunismo com a possível abolição da família”. Além disso, essa associação era feita tendo em vista um vínculo anterior de que os governos de Lula e de Dilma eram comunistas ou portadores de traços comunistas.

Em continuidade a sua fala, o Deputado Luiz Fernando Machado (PSDB-MG) defendeu a não inclusão da questão de gênero, justificando que a sociedade brasileira, por ser em sua maioria cristã, não poderia ter esse aspecto inscrito em seu plano de educação:

[...] Não dá, Sr. Presidente, para acreditarmos que o PNE é uma discussão de homossexualismo, de preconceito, de conduta sexual de quem quer que seja. É a direção do processo educacional brasileiro, criado, essencialmente, numa sociedade cristã. Não de se respeitar esses valores, sem, em nenhum momento, se desrespeitarem aqueles que pensam diferente, que entendem de maneira diferente, porque esta é a essência do que nós devemos fazer neste Parlamento: uma discussão que seja madura. [...] não há preconceito. Há um conceito estabelecido, na minha cabeça, de que uma sociedade cristã, necessariamente, não pode ter a ideologia de gênero inscrita no Plano Nacional de Educação (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014c).

Esse recurso retórico de apelo à religião majoritária no país, segundo Machado (2020), expressa o alinhamento entre as distintas vertentes cristãs, constituindo-se numa maioria religiosa que tem como objetivo central supostamente defender as crianças e família.

Outra fala que merece destaque pertence ao Dep. Pastor Eurico (PSB-SP). Figura protagonista durante todo esse debate, manifestou-se como “defensor dos interesses família” e recorreu ao argumento de que ideologia de gênero promoveria a desconstrução do homem, da mulher e da família. Segundo o deputado,

[...] a base principal dessa questão de gênero hoje, que é oriunda da Europa, não tem nada a ver com a questão homem e mulher. Isso tem a ver exatamente com a desconstrução da identificação de homem e mulher, a desconstrução da questão família. E, pasmem os senhores, se formos analisar o que acontece hoje, principalmente na Suécia, veremos que as mulheres estão sofrendo por causa dessa ideologia. Há provas concretas do absurdo que está acontecendo, onde se aprovou essa ideologia, porque desqualifica completamente a questão homem e mulher (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014c).

Em sua defesa da entidade familiar, cujas decisões, para ele, se sobrepõem ao domínio do interesse público, Pastor Eurico assinalou uma “hierarquia estrita entre família e escola, com o predomínio incontestado da primeira” (MIGUEL, 2016, p. 603). O deputado também demonstrou, em alguns momentos, total desconhecimento e falsas assimetrias quanto à categoria gênero.

A primeira vez que o sintagma “ideologia de gênero” apareceu no debate como argumento no plenário nas discussões sobre o Inciso foi durante a fala do Dep. Stefano Aguiar (PSD-MG) no dia 02/04/2014: “lembro aqui que o Plano Nacional de Educação não é para implantar ideologia religiosa e também não é para implantar ideologia de gênero e nem orientação sexual” (BRASIL, 2014b). Em outras reuniões, outros deputados, como o Pastor Eurico, recorreram ao uso dessa terminologia para justificar a retirada dos termos no texto do PNE.

Na reunião do dia 08/04/2014, é perceptível a aproximação de representantes evangélicos com setores católicos. Como já observamos, o termo “ideologia de gênero”⁹⁷ foi cunhado e difundido por setores católicos desde a década de 1990, mas, no contexto de aprovação do plano, foi incorporado por evangélicos e conservadores.

Segundo Maria das Dores Campos Machado (2020), esses polos agora se reúnem em torno de um objetivo comum. Os católicos apresentam-se como contrários ao direito ao aborto por meio da retórica a favor da vida. Os evangélicos centram-se em aspectos pertinentes à

⁹⁷ Um livro que circulava durante o período e ajudou a popularizar a “ideologia de gênero” principalmente nos círculos católicos foi “Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família” do Advogado argentino Pró-Vida, Jorge Scala, lançado em português em 2011 pela editora Katechesis.

sexualidade, “[...] combatendo de forma assertiva as tentativas de ampliação de direitos sexuais” (MACHADO, 2020, p. 95).

Essa aproximação também se manifesta nos elogios do Deputado Pastor Eurico ao Padre José Eduardo de Oliveira, sacerdote da Diocese de Osasco, com quem afirma ter conversado sobre a presença da questão de gênero no Plano Nacional de Educação: “Eu o considero uma pessoa de grande valia nessa situação concernente à educação, uma pessoa de referência no Brasil. Esse padre respondeu algumas perguntas relativas à questão de gênero” (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014c). Segundo o Pastor Eurico, em suas respostas, o Padre lhe alertou da ameaça da introdução dessa terminologia em um documento educacional e dos perigos do desconhecimento de sua origem e intenção, vinculada à desconstrução do que é ser homem/macho e mulher/fêmea e à desconstrução da família.

No dia seguinte, na reunião de 9 de abril de 2014, novamente o Dep. Pastor Eurico destacou que sua oposição ao parecer do relator incidia apenas sobre o Inciso III, assinalando o posicionamento da bancada evangélica quanto ao assunto:

Nós não estamos contra o PNE. Somos a favor dele e agradecemos e parabenizamos, como já disse, o trabalho do Relator. Mas aqui, Sr. Relator, há um posicionamento que fere aquilo que nós chamamos de educação. O que é que tem a ver a identidade de gênero com a questão do PNE? Isso foi colocado na tentativa de fazer prevalecer ideologias ativistas no Brasil. E nós não somos a favor disso (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014d).

Outros deputados participaram dessa frente ampla para impedir a aprovação do texto contendo o referente Inciso. O Dep. Marco Feliciano (PSC-SP), conhecido por sua atuação contrária às questões de gênero e diversidade sexual, foi designado por seu partido para substituir o deputado André Moura (PSC-SE). Ele passou a integrar como membro titular a comissão Especial de Educação somente a partir da reunião de 08/04/2014, já com os em andamento.

Em sua atuação, além de utilizar os eixos de defesa da família e de crítica à “ideologia de gênero”, atentou para o possível incentivo e promoção da homossexualidade caso esses preceitos fossem contemplados no plano. Marco Feliciano também lembra do recuo do Executivo quanto ao Projeto Escola sem Homofobia e do compromisso assumido pela Presidenta com a bancada evangélica na ocasião em garantir os valores e costumes da sociedade. Destaca ainda o argumento de que ele próprio é contrário às formas de discriminação, mas a presença e referência dos termos gênero e orientação sexual poderia ser prejudicial a crianças:

[...] o texto fala em promoção, e promoção é o quê? É dizer que é normal ou é dizer que é bom? Isso é muito problemático, porque uma coisa é dizer à criança que é normal a pessoa ser isso ou ser aquilo, outra coisa é doutriná-la dizendo que isso é bom. Podemos criar no futuro uma fábrica de pessoas amorfas (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014c).

Outro ponto forte na fala de Marco Feliciano diz respeito à primazia da família diante da educação e do Estado nas decisões do que os filhos poderiam aprender nas escolas:

A ideologia de gênero é uma construção social da imagem sobre o ser humano, ou seja, o ser humano nasce um ser amorfo. Ele vai se descobrir homem ou mulher depois, quando tiver certa idade. Se isso é de foro íntimo, por que os educadores têm que se intrometer nessa história? Por que isso tem que se tornar uma lei? Hoje em dia, quando eu ouço, na escola dos meus filhos, falarem alguma coisa que eu não aceito ou que não faz parte do currículo, mesmo sendo uma orientação do MEC, eu tenho, como pai, o direito de ir até a escola e reclamar: Eu não quero que meu filho estude isso, a minha filha não precisa ouvir isso. Isso ela aprende de mim, que sou pai, em casa. Se a escola não concordar, tudo bem, ela pode até dispensar o meu filho, ou eu mesmo tiro o meu filho de lá, e tenho a liberdade de levá-lo para outra escola (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014c).

Essa posição pode ser relacionada a um dos principais preceitos difundidos pelo MESP. Carregando uma compreensão de escolarização própria de que escola seja neutra, as propostas do movimento impediriam que professores (as) / escola tratem de conteúdos contrários aos valores familiares, preservando direitos, poderes e valores (morais e religiosos) dos pais sobre os filhos (MIGUEL, 2016; PENNA, 2017; MOURA, 2016).

O deputado recorre aos preceitos da laicidade do Estado para justificar seu posicionamento contrário, alegando ser o cristianismo o culto religioso majoritário no país:

A sociedade brasileira tem 88% da sua formação de pessoas que dizem crer em Deus e estar dentro de uma opção cristã. [...] O Estado é laico, mas o Estado não é laicista. O Estado laico dá proteção a todas as pessoas para que vivam o que querem viver. Ele não impede uma em detrimento de outra. Não se pode fazer o que tem sido feito aqui, achincalhando os cristãos, chamando-nos de fundamentalistas baratos, como se fôssemos xiitas (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014c).

Com a retórica da defesa das crianças contra os danos que essa “ideologia” poderia causar, Feliciano destaca que a versão do texto do Senado contemplaria mais pessoas que sofrem algum tipo de discriminação. Em suas palavras: “Não vamos apenas proteger a

ideologia de gênero, não vamos apenas proteger pessoas que têm uma orientação sexual diferente: vamos proteger todas as crianças, e é isso o que este Parlamento deve fazer” (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014c).

Em continuidade ao debate sobre a aprovação do parecer do relator, no dia 9 de abril de 2014, o Dep. Paulo Freire (PR-SP) – que também é pastor e figura participativa em temas referente à família e educação – apresenta a leitura de sua proposta de substitutivo ao parecer do relator, referente ao Inciso III, feito na Apresentação do Voto em Separado n. 2 PL803510, no dia 02/04/2014.

Nesse texto, destacou o avanço que o texto do PNE significava por conseguir reunir diferentes demandas da sociedade para a educação. Salientou que as diferenças contidas entre o texto do relator do parecer do Senado deviam ser somadas a fim de compor um projeto que atendesse suas finalidades.

Apesar disso, através de retórica conservadora, o Dep. Paulo Freire chamou atenção para o fato que, ao mencionar as questões de gênero e orientação sexual, seria implementada uma “agenda de gênero e a deliberada promoção de aspectos ideológicos por meio dos preceitos estatais” (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014d).

Seu texto conseguiu reunir os diferentes posicionamentos contrários ao Inciso apresentados nas últimas reuniões, aglutinando diferentes eixos argumentativos. Sua proposta de voto separado, aprovado pelo presidente da comissão, fortaleceu os argumentos de deputados representantes de evangélicos, católicos e os que se declararam apenas favoráveis ao trecho genérico advindo do Senado. Vejamos alguns trechos.

O País tem vivido um constante ataque aos princípios norteadores da família, da liberdade de convicção e exercício de liberdades públicas, pois sob o pretexto de valorizar minorias sistemicamente marginalizadas, grupos articulados criam um verdadeiro açodamento na consciência civil, com discurso intransigente, linguagem chula e debates violentamente promovidos com vistas a suplantar quaisquer posições divergentes. A política de gênero sob o manto da diversidade e realização dos interesses da minoria propõe insistentemente uma verdadeira ditadura influenciativa, que quer impor seus valores a todo custo, em todos os extratos sociais, com especial modo de agir sobre a infância (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014d).

Com sua forte carga ideológica conservadora, o Dep. Paulo Freire não apenas dispara contra a presença de gênero e orientação sexual do PNE, mas também contra outras searas que estavam em ascensão nas últimas décadas. Atingidos pelos avanços conquistados com a agenda progressista assumida, proveniente das negociações entre os movimentos sociais

(movimentos feministas e LGBT) e Estado (VIANNA, 2018), temas como mudanças nas lógicas das famílias, nas hierarquias sociais e na politização das sexualidades (BIROLI, 2018) foram considerados ameaças à ordem familiar, sexual e moral (VAGGIONE; MACHADO; BIROLI, 2020).

Essas reações conservadoras se apresentam como resistência às tentativas de mudanças na sociedade brasileira proporcionadas pelas políticas de bases sociais. Estas investidas atingem diretamente o campo da educação que, achincalhado por trazer em documentos, materiais didáticos e em práticas pedagógicas aspectos de promoção de valores baseados nos direitos humanos, no pluralismo e inclusão, foi acusado de ideologização.

Em outro trecho, é possível visualizar o incômodo proporcionado pela tentativa governamental de incluir grupos minoritários excluídos de inúmeras dimensões sociais no centro de algumas políticas públicas. O Dep. Paulo Freire incrimina de autoritária a intenção de promover valores minoritários, pois, para ele, isso abafa as opiniões contrárias:

Querem fazer do Estado uma máquina de promoção de valores minoritários, levantando a bandeira da opção sexual, identidade de gênero, entre outros conceitos nem um pouco inofensivos, os quais carregam uma alta carga ideológica de desconstrução da heteronormatividade. Falam em liberdade, mas a conceituam como uma obrigatoriedade de se alinhar exclusivamente aos interesses e vocações pessoais daquelas categorias, à revelia de qualquer debate ou posição pessoal. Não abrem a possibilidade de contraditório. Querem elevar a questão de gênero a um patamar de indiscutibilidade, por meio de iniciativas tênues de articulação que fazem vergar todas as opiniões ou oposições, usando o Estado como ferramenta pessoal, calando qualquer voz que lhes ousa dissentar (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014d).

Após a leitura do parecer contrário com argumentos de cunho moral e religioso, o deputado afirma que, referente “à terminologia gênero e orientação sexual é preferível a redação do Senado, por ser mais abrangente quanto à conscientização de se evitar discriminação de qualquer tipo, sem cair nos particularismos que são mais de cunho ideológico do que propriamente de direito humano” (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014d). Ao final, aplaudido por outros deputados na sessão; seu texto foi colocado como representativo do voto contrário ao parecer do relator.

Fica evidente após esse percurso de debates que o campo de oposição à presença de gênero e orientação sexual esteve bem articulado. Unido em alianças entre setores católicos e evangélicos no congresso, mobilizou simpatizantes na sociedade e deu o tom do debate público sobre a inclusão ou não dos termos no plano. Isso ocorreu por meio da difusão de suas

concepções, a partir dos trabalhos de líderes religiosos em igrejas, palestras, mídias sociais e programas de televisão, recorrendo até mesmo para as falácias como método de pânico moral (REIS; EGGERT, 2017; MENDONÇA, 2019).

Contudo, nota-se que, neste cenário, além das atuações dos parlamentares a favor da permanência dos itens no texto do plano, houve uma ampla mobilização de entidades civis, pesquisadores, ativistas de movimentos sociais articulando-se para demonstrar a importância da presença do inciso no plano e demarcando o campo de resistência existente. Essa resistência ficou muito mais explícita a partir do ano de 2015 (com pareceres de entidades, pesquisadores (as), da UNESCO) no contexto de reverberações da retirada dos termos no PNE nos PEE e PME, diante o recrudescimento da cruzada antigênero no país.

Após uma pausa nos debates e com a retomada dos trabalhos, na sessão do dia 22/04/2014, ocorreu a votação final deste trecho do plano e do parecer do Relator ao Projeto de Lei nº 8.035-B, de 2010. Dos destaques em separado, um deles propunha a retirada do Inciso III e de outros aspectos que referissem a essa questão (como o uso da flexão de gênero; a estratégia 3.12). O resultado foi a aprovação da retirada em substituição pelo texto do Senado, seguindo para aprovação final e sanção presidencial. Dos vinte e seis deputados presentes e que votaram, nominalmente, quinze foram favoráveis à retirada deste trecho do plano, contra onze deputados (as) a favor da manutenção da presença e texto do relator do projeto.

Outro aspecto que merece ser destacado é a presença de deputados vinculados a entidades religiosas ou declarados conservadores que faziam parte da Comissão de Educação, contudo não participaram das discussões durante as reuniões da Comissão, como os Deputados Jair M. Bolsonaro PP (RJ) e Antônio Bulhões PRB (SP). Nesse dia, eles compareceram formando maioria para votar a ordem do dia, além de tumultuar ainda mais a votação na casa legislativa com seus discursos inflamados e ofensas endereçadas aos manifestantes presentes.

Ressalta-se que, além da presença dos deputados, o Plenário da casa esteve lotado de manifestantes. Representantes de entidades estudantis, ativistas dos movimentos ligados à educação, feministas e LGBTs, carregavam faixas e bandeiras com dizeres contra a supressão do termo. Assinalavam a resistência e a atuação ativa dos movimentos sociais durante as plenárias, em oposição aos discursos conservadores.

O plenário tomado de manifestantes também contou com a presença de entidades religiosas e de alguns sujeitos⁹⁸ que participaram ativamente da campanha contra o gênero para além da frente parlamentar. Os inúmeros cartazes faixas contrários ao tema gênero no plenário da câmara traziam os lemas comuns da campanha: em favor da família e contrários à suposta ideologia.

A votação do parecer do relator (com os substitutivos aprovados na plenária) ocorreu no dia 22/04/2014. Contudo, as atividades da Comissão Especial continuaram a votação de outros destaques até sua aprovação final. No dia 06/05/2014, o novo parecer reformulado foi concluído. Iniciaram-se as discussões finais no dia 28/05/14, a aprovação do projeto se deu no dia 03/06/2014, sendo posteriormente encaminhado e promulgado pela Presidenta Dilma Rousseff no dia 25 de junho de 2014, tornando-se a Lei N° 13.005/20014 (SAVIANI, 2017, p. 80).

Nas falas e posicionamentos contrários à proposta de superação da discriminação e desigualdades de gênero, foram apresentadas noções distorcidas do que significaria as relações de gênero, incentivada por falácias difundidas no período como a “ideologia de gênero”. Intencionava-se criar um pânico moral na sociedade e no debate público endereçando a assuntos correlacionados como o papel social da mulher, os relacionamentos homoafetivos, as relações familiares e as desigualdades que perpassam essas relações.

Segundo Claudia Vianna (2018, p. 95), o pânico promovido é injustificado, pois o “gênero não é uma ideologia, mas sim um conceito que procura ampliar o debate sobre a qualidade da educação; democrática e acolhedora de todos e todas independente de seu pertencimento racial, étnico, religioso ou de gênero”. Ainda de acordo com a autora, a intenção de incluir gênero na educação nunca foi a de desconstruir a família ou ensinar o que é ser menino ou menina, mas sim a de reconhecer e acolher todas as formas possíveis de ser, como as distintas composições familiares.

Foi observado também que esta ofensiva na Câmara para brevar a questão de gênero e orientação sexual se tornou mais robusta com o passar das reuniões. Reunindo campos antes divergentes (como os católicos e os evangélicos), formou-se o que convém chamar de frente

⁹⁸ A Psicóloga cristã Marisa Lobo, em entrevista ao site gospel Guiame, comemorou a vitória da retirada de gênero e orientação sexual do plano. Conta que participou ativamente da campanha de mobilização para a retirada do termo através de palestras, viagens e encontros com igrejas pelo país nas quais alertou para os perigos da “ideologia de gênero” para a educação e as famílias brasileiras. "Ganhamos por enquanto, mas a luta continua! Agora a proposta vai para votação no congresso. 15 a 11... achei que foram muitos votos a favor [da ideologia de gênero]. Creio que os deputados ainda não entenderam a complexidade e a gravidade da ideologia de gênero, que não é uma estratégia de se eliminar preconceito e sim uma farsa inventada pelo movimento LGBT mundial para reorientar a sexualidade das crianças nas escolas, desconstruindo a heterossexualidade, os papéis de cada sexo (masculino e feminino), em todos os aspectos" (GUIAME, 2014).

conservadora em torno do interesse comum da “interdição de políticas que visam transformações para o campo educacional” (MENDONÇA, 2019, p. 14). Muitos desses deputados basearam seus posicionamentos em preceitos pessoais (religiosos, morais), sustentados muitas vezes por aspectos carregados de “desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais” (REIS; EGGERT, 2017, p. 20).

Como se percebe, os avanços nas políticas de gênero na educação como em outros espaços de atuação do Estado, sua maior visibilidade devida a sua ascensão, foi acompanhada de uma frente contrária. O caráter não linear desses avanços (VIANNA, 2018) demonstra as lutas e disputas sociais e políticas em curso. O campo de oposição a essa agenda teve uma vitória expressiva na materialização da retirada dos termos no texto do PNE, configurando como a mais significativa desse período.

A articulação e protagonismo de uma frente ampla composta por sujeitos distintos demonstra que essa movimentação incidiu sobre a tentativa de modificar algumas distâncias abismais de classe, raça e de gênero em nossa experiência democrática, surgindo impasses que buscaram frear e impedir a continuidade destes avanços. Essas tensões e conflitos reduziram as políticas de gênero na educação a aspectos que pareciam já estar superados, retornando a assinalar novamente o caráter subsumido a ideia geral de direitos e reducionista (VIANNA, 2018, p.78), numa perspectiva de “recuo” a uma proposição genérica de defesa de direitos.

Os governos de coalizão, como foram os petistas, mesmo mantendo inalterados alguns privilégios, promoveram mudanças sociais que desestabilizaram hierarquias sociais. Setores religiosos e conservadores reagiram às mudanças societárias em curso, “[lançando] mão de alianças políticas com segmentos não religiosos para garantir a hegemonia moral” e garantir a manutenção do *status quo* (MACHADO; VAGGIONE; BIROLI, 2020, p. 189).

Um novo tipo de ativismo conservador, denominado de neoconservadorismo, aprimorou essas estratégias, ofensivas e discursos. Nesse novo campo, além dos segmentos religiosos, segundo Machado, Vaggione e Biroli (2020, p. 189), organizações da sociedade civil vão debruçar-se sobre “campanhas a favor da vida ou da família e por representantes de diferentes partidos políticos, os quais priorizam a recusa aos direitos sexuais e reprodutivos como parte de suas agendas públicas”.

Dessas ações resultam desdobramentos diversos, como as tentativas de implementação de projetos de leis em diversas casas legislativas por representantes do MESP, ocasionando

impactos nos PEE e PME, além da predominância da falácia *ideologia de gênero* criminalizando qualquer referência à temática, como as perdas no texto da BNCC.

Nesse percurso, houve uma contenção do avanço democrático que ganha uma de suas expressões no *impeachment* de 2016, sustentado pelo apoio às políticas de austeridade, pelo desmonte do Estado, pelo reacionarismo e conservadorismo.

5 POLÍTICAS DE GÊNERO EM DESCONSTRUÇÃO: TENSÕES, CONFLITOS E PROCESSOS

Um recesso na promoção e nos avanços que acometia a agenda de políticas públicas de gênero dos últimos anos é alocado diante “da maior presença de atores da sociedade civil combatendo normas e políticas para a igualdade de gênero nos espaços governamentais” (MACHADO; VAGGIONE; BIROLI, 2020, p. 195). Esta virada diante da afirmação de direitos obtidos nas últimas décadas demarca o que acreditamos ser o *terceiro* momento da agenda de gênero na política educacional brasileira. Ao estabelecermos relações com os períodos analisados anteriormente, identifica-se que um novo direcionamento é dado.

Esse intervalo na promoção desse tipo de políticas - obtidas através das lutas e pressão de inúmeros movimentos sociais e ações coletivas - assinala alguns efeitos dos ataques incisivos e intensificados por uma conjuntura de adensamento das contradições sociais:

[...] no contexto de crise do capitalismo neoliberal com o esgotamento do projeto novo-desenvolvimentista como modelo de governança no Brasil e as manifestações políticas de massa ocorridas em 2013/2014, o pensamento conservador-liberal passou a interferir de maneira ainda mais efetiva na cena política geral e o mesmo também ocorreria na educação (GAWRYSZEWSKI; MOTTA, 2017, p. 19).

Essa nova guinada da agenda de gênero nas políticas educacionais balizam as negociações, os conflitos, as tentativas de apagamento/exclusão do tema por parte de grupos opositores. Estas ações elucidam como estas disputas sociais podem ser traduzidas nas políticas públicas de educação. Entretanto, Vianna e Bortolini (2020, p. 4) demonstram que, apesar de existir esse

[...] tenso processo de negociação que determina a concretização, mas também a supressão de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados, separada ou articuladamente, pelo Estado e pelos movimentos sociais [há também] ações coletivas que pressionam por novas políticas públicas, pela ocupação de espaços na administração pública e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade.

Evidencia-se que, mesmo que uma ofensiva contrária tenha sido intensificada nos últimos anos no âmbito das formulações de políticas educacionais e “parte importante da sociedade não demonstre uma aceitação pacífica das conquistas de direitos do universo [de gênero e] LGBTQIA+, há valores normativos em vigor em códigos, leis, políticas públicas, diretrizes, julgados de tribunais, rotinas administrativas” (SEFFNER, 2020, p. 14), consistindo em conquistas difíceis de serem revertidas.

Ainda que instituídas e permanecendo em constantes disputas e processos de concessões, conforme Seffner (2020), essas questões continuam sendo tratadas nas escolas, por meio da presença em conteúdos e práticas pedagógicas de professoras e professores pelo país; discutidas, mobilizadas e em constante negociação dentro dos diferentes movimentos sociais. São representadas na sociedade através das mudanças nas configurações familiares e papéis sociais na publicidade, no cotidiano e imaginário social da população.

Destaca-se que, neste período, os desdobramentos da supressão do PNE-2014 reverberam na construção da BNCC (2017), que é homologada sem referências aos termos gênero e orientação sexual por efeito da pressão exercida por grupos conservadores. Há, assim, uma continuidade dos embates sobre a questão de gênero que já vinha ocorrendo de distintas formas, em diferentes âmbitos da sociedade brasileira, como nas ofensivas de propostas de PL com este teor nas câmaras legislativas do país; no *impeachment* da Presidenta Dilma; na desarticulação da Secadi (e sua futura extinção) em promover políticas para a diversidade; nas aprovações dos inúmeros PEE e PME do país sem a inclusão deste debate.

Desse modo, além da contextualização do período entre 2015 a 2017, situando a questão de gênero em meio à crise política e econômica que se instaura no país, recorreremos ao documento educacional produzido no contexto, buscando identificar por meio de análise documental (EVANGELISTA, 2012; CELLARD, 2009) como a Base Comum Curricular traduziu as disputas sobre o gênero em sua versão final, considerando as pressões em seu entorno e as negociações dos sujeitos sociais e políticos envolvidos na ofensiva antigênero durante a sua aprovação.

Antes mesmo da forte ofensiva antigênero que se manifestou a partir de 2015, o Brasil já havia dado sinais de uma guinada conservadora no campo das políticas públicas.

Em acordo com Flávia Biroli (2019b, s.p.), entendemos que “as disputas em torno da agenda de gênero compõem, atualmente, a crise das democracias liberais”. As contestações de agendas de igualdades gênero e de diversidade sexual têm ganhado destaque nas manifestações de conservadorismos atuais. Essas disputas podem ser consideradas uma “chave na conexão entre conservadorismos, a mobilização de públicos e a ascensão de projetos autoritários por meio do voto” (BIROLI, 2019b, s.p.).

Impulsionados por segmentos conservadores de distintas matizes, figuras políticas de mesma tendência e até mesmo por governos, adotam-se estratégias de resgate de modelos idealizados e de “seleção de um passado mítico e glorioso; a criação de um anti-intelectualismo e um antijornalismo de base; um retorno a sociedade patriarcal de maneira a levar conceitos como hierarquia e ordem [...]” (SCHWARCZ, 2019, p. 226). Através de recursos como a nostalgia dos “[...] bons tempos, aqueles dos valores da família tradicional e patriarcal, mas, no fundo, apregoam apenas uma recente distopia: aquela que em vez de afeto distribui ódio segregativo” (SCHWARCZ, 2019, p. 197).

Acreditamos que legitimados pela existência destes tipos de discursos excludentes cada vez mais presente em nossa atualidade, somados a problemas estruturais inalterados, esses grupos impulsionam o crescimento de diversas manifestações de violência de gênero, físicas e simbólicas, psicológicas, sexual, patrimonial e econômica no cotidiano.

Essa guinada antigênero manifesta-se também em atitudes e decisões políticas que impedem um debate de gênero no ambiente escolar, condicionando um policiamento da prática pedagógica de professores. Dá aval para se criar narrativas, falácias de doutrinação e ideologização para justificar a imposição de preceitos pessoais, que diz respeito ao âmbito familiar.

Nesse contexto, além dos contra-ataques às políticas educacionais que incluíam a questão, outro evento compôs essa guinada: o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. No mesmo cenário, acumulam-se investidas contra as mulheres na política, a deslegitimação do debate feminista contemporâneo e o policiamento das discussões sobre gênero e diversidade sexual nas escolas.

A partir de então, o campo da educação em conjunto com outros setores sociais tem enfrentado um projeto político que prioriza uma agenda de imposição de métodos pedagógicos, de teses de revisionismo histórico, de cortes de verbas, de militarização das escolas, de perseguição a professores e de negação das diversidades.

Segundo Rogério Diniz Junqueira (2019, p. 136), não só o Brasil, mas muitos países têm mobilizado forças contra avanços sociais, principalmente “voltadas a eliminar ou reduzir as conquistas feministas, a obstruir a adoção de medidas de equidade de gênero reduzindo garantias de não discriminação, entravar reconhecimento de direitos sexuais como direitos humanos”.

Observa-se que os ataques aos debates e abordagens de gênero são realizados por grupos que se identificam como defensores da “família”, entretanto, apenas no sentido de conservação da família nuclear e heteronormativa. Sua defesa atrela-se à luta contra as ameaças das “diversidades” (sexuais, de gênero etc.) a esta instituição. Segundo Ferreira (2016, p. 169),

Sob uma pretensa ausência ideológica – embora carregado de ideologia unicamente pelo motivo de que ela não transforma, mas conserva –, o conservadorismo é a favor da vida, da “família”, do bem comum, da preservação da humanidade e dos costumes estabelecidos que dão sentido à realidade mais imediata e material, apelando ao mesmo tempo à ordem e à mudança.

Esses grupos buscam legitimar e confirmar seus posicionamentos políticos e morais através da tentativa de re-naturalizar comportamentos, práticas e condutas. Ou seja, desejam o retorno ou a manutenção de aspectos que reforçam assimetrias e desigualdades históricas, que “sejam percebidas como naturais e continuem a ser impostas, perpetuadas como legítimas, necessárias e imutáveis” (JUNQUEIRA, 2019, p. 139)

Os defensores destas pautas atuam ainda a favor da primazia da família na educação dos filhos⁹⁹ e de uma colonização da esfera pública pela privada. Afirmam seus valores e interesses familiares, privados e religiosos, e “anseiam em promover a restauração ou, ainda, uma remodelagem conservadora do estatuto da ordem social e sexual tradicional, de modo a reafirmar sua hegemonia, reiterar seus postulados, hierarquias, sistemas de poder e estruturas e privilégios” (JUNQUEIRA, 2019, p. 139).

A escola torna-se um dos principais alvos dessas investidas conservadoras que buscam deslegitimar e tolher a liberdade docente, descaracterizando o espaço laico e de formação

99 Por pressão desse movimento, o presidente Jair Bolsonaro assinou no dia 11/04/2019 projeto que regulamenta a educação domiciliar. Posteriormente, o executivo enviou a Câmara o PL 2401/2019, que foi apensado ao PL 3179/2012 que tramita na Câmara dos Deputados para regulamentar o projeto *homeschooling*/ educação domiciliar no país. No momento presente de construção desta dissertação, o debate avança no legislativo, com aprovação do Projeto de Lei 3262/19 na CCJ em dez de junho de 2021 que propõe modificar o Código Penal (Decreto-Lei 2.848/40) para descaracterizar o crime de abandono intelectual na prática do *homeschooling*. Agência Câmara de Notícias. 10/06/2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/771015-ccj-aprova-projeto-que-permite-homeschooling>. Acesso em: 25 de ago. 2021.

crítica (CATINE, 2019). Essas pautas moralistas estendem as investidas ao espaço da instituição escolar, levando essa incursão a atravancar o debate das políticas educacionais mirando obstruir questões como as relacionadas a gênero.

Ao ignorar dados estatísticos¹⁰⁰ que demonstram a vulnerabilidade de crianças e adolescentes suscetíveis ao abuso sexual, e as persistentes culturas e formas de violência contra a mulher e de práticas de homofobia (lesbofobia, transfobia), esses grupos desqualificam a necessidade de ser reduzir significativamente esses problemas sociais. Desconsideram que a compreensão e o tratamento pedagógico de gênero e sexualidade poderiam instituir uma cultura de não violência e respeito, ser instrumento de prevenção e combate das inúmeras formas de violências, além da possibilidade de mudança de mentalidades e percepção de papéis sociais instituídos historicamente aos indivíduos. Destarte,

[...] buscar a compreensão de como as diferentes sociedades interpretam as manifestações físicas do sexo e quais papéis sociais são atribuídos aos gêneros historicamente, pode contribuir para o entendimento das estruturas de poder de longa duração, além de nos permitir vislumbrar um horizonte no qual possamos superar tal quadro de opressões (GUIMARÃES, 2020, p. 5).

Em oposição a esses horizontes, realizam ataques orquestrados “a currículos, à autonomia docente, às políticas inclusivas, às instancias de administração e regulação da educação, a escolas e docentes em nome de um “direito a uma escola não ideológica”, “sem gênero”, “sem doutrinação” ou “sem partido”” (JUNQUEIRA, 2019, p. 139).

Esse aumento nas retóricas favoráveis ao conservadorismo¹⁰¹ pode representar a persistência de elementos da cultura patriarcal, agora reconfigurado às particularidades do

¹⁰⁰ Segundo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, “Dos 159 mil registros feitos pelo Disque Direitos Humanos ao longo de 2019, 86,8 mil são de violações de direitos de crianças ou adolescentes, um aumento de quase 14% em relação a 2018”. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contras-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 28 jun. 2020.

¹⁰¹ Sepulveda e Sepulveda (2016) observam que a palavra conservador ou conservadorismo é polissêmica; quando atrelada ao comportamento humano, contudo não se restringe apenas a um aspecto reativo/reacionário às transformações sociais. Associado ao campo do debate político “deriva de processos sociais através do tempo e das relações de poder” (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016, p. 88). Sua origem remete ao contexto da Revolução Francesa e às críticas realizadas sobre as mudanças sociais e ascensão de classes do contexto. Segundo os Sepulveda e Sepulveda (2016), baseando-se em Hirschman, existem três teses existentes nas retóricas conservadoras: “tese da perversidade, tese da futilidade e tese da ameaça”. Elas são utilizadas em determinados momentos e com certos objetivos tanto por indivíduos ou partidos conservadores (em espaços de poder). Quando “empregadas para evitar qualquer transformação na ordem social ou melhorias reais para as classes trabalhadoras, ou para qualquer grupo minoritário temos uma retórica conservadora” (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016, p. 81). Os autores ainda destacam que, quando um assunto corresponde a aspectos da “moral ou comportamental”, os sujeitos conservadores políticos tendem a recorrer à defesa de valores tradicionais.

contemporâneo. Ainda que exista essa nostalgia, na tentativa de resgate da “moral e dos bons costumes”, há clareza de que estes ataques não ocorrem nos mesmos moldes de dominação, operando sobre o domínio do masculino sobre o feminino (ARRUZA, 2015; SAFFIOTTI, 2015).

Essas ações derivam de relações sociais assentadas em condicionantes estruturais como as patriarcais; em uma perspectiva de totalidade, elas fazem parte das expressões de uma sociedade condicionada pelas determinações econômicas que impedem, no contexto permeado pelo recrudescimento do conservadorismo, o aprofundamento da democracia entendida como um “processo” (DURIGUETTO; CISNE, 2015).

De acordo com Biroli (2019b), há uma relação muito forte entre religião e política nas disputas de agendas de gênero. Essa mobilização de origem internacional incide ainda na década de 1990 em reação à incorporação das discussões de gênero em documentos, resultantes dos ciclos de conferências promovidas pela ONU no período. A partir dessas iniciativas, setores conservadores católicos e pentecostais têm protagonizado mobilizações, convergindo ou aliando-se estrategicamente em diferentes países principalmente a partir dos anos 2000. Essa aproximação acontece a partir de mudanças e atuações como no caso da Igreja Católica, quando assume

[...] um deslocamento da doutrina social, nesse período, de um eixo econômico para um eixo definido como “antropológico”, no qual a “natureza” sexual é considerada transcendente e as agendas da igualdade de gênero e da diversidade sexual são apontadas como ameaças à “ordem da criação” e à estabilidade da reprodução social (BIROLI, 2019b, s.p.).

Já no campo pentecostal, o avanço político consolida sua base em partidos políticos e com representantes em vários países da América Latina (BIROLI, 2019; MACHADO, 2015). No Brasil, sua expansão no campo político decorre do contexto de redemocratização, somando-se à “atuação histórica da igreja católica contra essa agenda” (CARREIRA, 2015, p. 371). Esse deslocamento tanto no caso católico, como as atuações pentecostais, facilitou a divulgação de campanhas antigênero designando um campo de negociações na esfera política. Condição para abertura para propostas de projetos de lei alinhados, influências nas elaborações de políticas públicas e vetos/supressão em documentos que abranjam preceitos e valores de igualdade de gênero e diversidades sexuais.

5.1 OFENSIVAS DE DESCONSTRUÇÃO: SUJEITOS, INVESTIDAS E DESCONTINUIDADES

Os recuos das ações do Executivo e a retirada do termo gênero do PNE consistiram em efeitos da pressão exercida por mobilizações (sociopolíticas) contrárias à abordagem e inclusão da temática. No entanto, novas investidas ganham corpo através de representantes políticos conservadores e setores “[...] católicos e evangélicos se juntaram ao movimento Escola Sem Partido num ataque sistemático à inclusão da perspectiva de gênero na educação” (CÔRREA, 2020, s. p.).

A atuação do MESP amplia-se significativamente durante esse contexto, quando seus modelos de projetos de leis começam a emplacar e inspirar distintos PL por todo o país. De acordo com autores como Miguel (2017), Penna e Sales (2017), Moura (2016) e Frigotto (2017), o MESP possui distintas formas de agir e, ao longo de sua trajetória, tem revelado seus distintos formatos. A partir de 2014 (já aderindo à retórica antigênero), passou a pautar o debate público almejando “pelas vias institucionais do Estado as formas de se consolidar definitivamente” (PENNA; SALLES, 2017, p. 15).

A união desse movimento com políticos conservadores e representantes parlamentares vinculados a grupos religiosos o alçou a uma condição de destaque na cena pública nos últimos anos, sendo protagonista em propostas de uma educação “neutra”, contra a “liberdade de ensinar” e a “doutrinação política e ideológica”, inspirando inúmeros projetos de leis conservadores.

Um exemplo da proeminência de suas reivindicações educacionais expressa-se na ampla participação de seu principal divulgador e fundador Miguel Nagib em inúmeras audiências públicas sobre a BNCC. Desse modo, “[...] articulado com outros agentes políticos, o ESP pressionou, com sucesso, para a retirada de temas que remetem à diversidade e à pluralidade cultural do documento promulgado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)” (MACEDO, 2018, p. 2).

Uma das “faces” do MESP está em sua intrínseca ligação com institutos de vertentes liberais “assim como projetos semelhantes em todo mundo, com apoio de redes de conglomerados financeiros que articulam o discurso religioso moralista e a ideologia liberal clássica” (DELLA FONTE; LEMOS, 2020. p. 92).

Sua associação dá-se por meio de institutos vinculados à rede que conecta múltiplas organizações (ultraliberais), o *think thank*¹⁰² norte-americano *Atlas Network*¹⁰³, que opera no mundo inteiro na promoção do avanço do livre mercado, da liberdade e contra a regulação e limitação da ação do Estado. É essa “fusão do neoliberalismo do movimento com o conservadorismo trazido pelo fundamentalismo religioso a partir de 2010/ 2011 que permitirá tanto o crescimento do ESP quanto o do discurso da própria ideologia de gênero” (MOURA, 2020, p. 151).

Penna e Salles (2017) relatam a relação de Miguel Nagib com estas entidades que defendem e promovem os ideais liberais no Brasil. Apesar de o fundador do MESP ser vinculado ao Instituto Liberal de Brasília, também participou como articulista do *Instituto Millennium*¹⁰⁴ (ainda que tal informação se mostre confusa¹⁰⁵) e estabeleceu outras parcerias.¹⁰⁶

A proximidade do idealizador do MESP com institutos dessa natureza manifesta que “[...] seu interesse não era combater a suposta “doutrinação” nas escolas, mas defender a difusão da ideologia neoliberal na educação brasileira” (MOURA; SILVA, 2020, p. 9). Tal fato demonstra o que Macedo chama atenção sobre os “os tipos de articulações [que] têm permitido a demandas localizadas – apresentadas por um grupo de pessoas sem óbvia

¹⁰² São instituições/organizações de pesquisa que promovem e difundem conhecimento/ideias orientando o debate político sobre determinados assuntos (política, economia) por meio da divulgação de artigos, veiculação de suas ideias e opiniões de seus membros por meio de mídia (GAWRYSZEWSKI; MOTTA, 2017).

¹⁰³ Segundo Katia Gerab Baggio “A *Atlas Network* — *think tank* legalmente denominado **Atlas Economic Research Foundation**, sediado em **Washington, D.C.** — atua, desde 1981, na defesa e propagação de concepções da direita ultraliberal, com organizações parceiras em todos os continentes” (BAGGIO, 2016, p.1-2). Em consulta ao seu *site* em 12 de maio de 2021, verificamos que a rede concentra 100 parcerias na América Latina e Caribe; no Brasil, aparecem: Instituto Atlantos, Instituto de Estudos Empresariais, Instituto de Formação de Líderes de Belo Horizonte, São Paulo e Santa Catarina, Instituto Liberal (RJ), Instituto Liberal de São Paulo, Instituto Liberdade, Instituto Ludwig von Mises Brasil, Instituto Millenium, Líderes do amanhã Institute, Livres, Liberdade Econômica – Mackensie Center for Economic Freedom, Students for Liberty Brasil. Disponível em: [Global Directory \(atlasnetwork.org\)](https://atlasnetwork.org/).

¹⁰⁴ Segundo informações que constam no site do Instituto Millenium, o Imil é uma organização sem fins lucrativos e sem vinculação políticos-partidários. O *think tank* é mantido por doações feitas de pessoas físicas e jurídicas, sem receber verbas públicas. Consta ainda que, a partir de “um quadro de formadores de opinião e influenciadores, o *think tank* promove valores e princípios que garantem uma sociedade livre, com liberdade individual, economia de mercado, democracia representativa e Estado de Direito”. Tal quadro é composto por “uma rede ampla formada por cerca de 200 especialistas, como economistas, advogados, sociólogos, cientistas políticos, jornalistas e educadores, entre outros”. INSTITUTO MILLENIUM. Quem Somos. Disponível em: [Quem Somos - Instituto Millenium](#) Acesso em: 12 maio 2021.

¹⁰⁵ , Renata Aquino (2016) relata a confusa associação do fundador do MESP com o Instituto Millennium. Aborda que, mesmo o instituto negando qualquer vinculação com o movimento ou seu fundador, Nagib “era parte do Millennium pelo menos até aquela data [de publicação do texto], através de seu perfil no site do instituto sob o título “mantenedores””. Essa informação foi posteriormente retirada do site, contudo, um *print* comprova a produção de um artigo de Miguel Nagib e sua vinculação com o instituto. A imagem e o texto podem ser acessados em: AQUINO, Renata. [A ideologia do Escola Sem Partido – professores contra o escola sem partido \(profscontraoesp.org\)](#) 2016. Acesso em: 12 maio 2021.

¹⁰⁶ Inúmeros artigos em defesa do MESP são encontrados no site do Instituto Liberal.

representatividade na sociedade – serem “universalizadas” na base nacional para os currículos [...]” (MACEDO, 2018, p. 2).

Embora o movimento defenda a premissa da neutralidade, a moralidade é frequentemente alteada em conjunto da defesa da família, como a conservação de certos valores tradicionais vinculados aos preceitos cristãos; a manutenção da ordem patriarcal e heteronormativa; o individualismo e a meritocracia. A prescrição dos tipos de assuntos que podem ser tratados apenas no ambiente familiar faz parte da retórica do movimento, além de mobilizar a “desconfiança de instituições e agentes identificadas como promotoras de interesses estatais e governamentais – escolas e professores” (PENNA; SALLES, 2017, p. 15).

Essas distintas mobilizações antigênero que ocasionaram alguns recuos do Executivo frente ao tema e obtiveram a vitoriosa supressão dos termos gênero e orientação sexual do PNE 2014-2024 afetaram “[...] outros marcadores de desigualdade, como a questão racial e aquelas referentes à desigualdade regional, enfatizadas no Inciso III do artigo 2º do texto” (CARREIRA, 2015, p. 373). Além disso, acionaram uma ampla frente de oposição ao tema nos contextos de aprovação dos planos de educação estaduais e municipais.¹⁰⁷

Contando com uma ofensiva organizada em propostas de projetos de leis contra a abordagem da temática no campo da educação, extrapolaram-se os limites federais, ecoando em casas legislativas de estados e municípios do país “inspirados direta ou indiretamente pelos anteprojetos do MESP, que hoje contam com versões para o âmbito municipal, estadual e federal” (CARREIRA, 2015, p. 373).

A partir do ano de 2015, um forte contra-ataque foi realizado nos espaços de poder e de tomadas de decisões¹⁰⁸. O avanço no legislativo se deu de modo orquestrado e

¹⁰⁷ Nesses espaços de disputas, há também pessoas fazendo o enfrentamento com esses grupos conservadores. Em tentativas de conscientizar líderes religiosos e grupos conservadores de impedir o debate de gênero, diversos grupos religiosos/as defenderam o apreço à tolerância, como o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (Conic) que divulgou nota contra as “Intolerâncias cotidianas” em reação aos embates dos planos estaduais e municipais. 19/06/2015. Disponível em: [CONIC - Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil - Intolerâncias cotidianas: em nota, CONIC faz apelo ao bom senso](#). Acesso em: 12 maio 2021.

¹⁰⁸ Quando falamos dos diversos PL's em trâmite no Congresso e nas Assembleias e Câmaras legislativas, é importante ressaltar as resistências existentes frente a este movimento. Diversos setores entraram com pedido de inconstitucionalidade do MESP e “ideologia de gênero” e há várias decisões a respeito por parte do STF. Esses projetos hoje são natimortos, pois são jurisprudencialmente considerados inconstitucionais. Por exemplo, na decisão do Ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal (STF), em 2017, concedeu liminar para suspender a integralidade da lei nº 7.800/2016 em Alagoas, que instituía o “Escola Livre”, baseado no MESP no estado alagoano (DELLA FONTE, LEMOS, 2020). O STF concluiu, no dia 24 de abril de 2020, o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 457, que questiona a Lei nº 1.516, aprovada pela Câmara Municipal de Novo Gama (GO) em 2015 (SALDAÑA, 2020).

sistematizado por alguns representantes das alas conservadoras existentes na Câmara Federal. Organizados por meio de propostas de PL contra a suposta “ideologia de gênero”, e em inúmeras apresentações de projetos de decretos legislativos, buscaram sustar ações e medidas do executivo voltadas para o tema. O método de apensamento de PLs e apresentação de PDC aglutinavam propostas das bancadas legislativas (com representantes das frentes parlamentares católicas e evangélicas), proporcionando maior substancialidade nas matérias. Somente em 2015, o Deputado da bancada evangélica Marco Feliciano (PSC-SP) propôs oito projetos antigênero na Câmara Federal (DESLANDES, 2015, p. 71). Outros sujeitos políticos conhecidos como atuantes contra gênero e diversidade sexual na casa legislativa também compuseram essas ações, como o deputado Eros Biondini (PTB-MG), membro da Renovação Carismática Católica e ligada à Rede Canção Nova, Erivelton Santana (PSC-BA), Pastor Eurico (PHS/PE), dentre outros.

Segundo Deslandes (2015, p. 75), alguns projetos de leis, como o 7180/2014, tornaram-se um grande “guarda-chuva” a partir da incorporação de outros projetos das forças conservadoras, reunindo demandas distintas fortalecendo-se em blocos de propostas de lei. Observa-se que, durante os anos seguintes à apresentação de um respectivo PL, existiu uma continuidade de apensamentos de projetos.

Outra manobra realizada para garantir o fortalecimento da ofensiva foi à retirada de alguns PLs pelos próprios autores, como o PL 2731/2015 proposto pelo Dep. Eros Biondini (PTB- MG) que visava alterar a Lei Nº 13.005/2014 do PNE, para proibir a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da “ideologia de gênero”. O PL 3236/2015 do Dep. Pastor Marco Feliciano (PSC-SP) também foi retirado pelo próprio deputado (DESLANDES, 2015).

Operando de forma bem articulada, as retiradas e apensamentos dos PLs caracterizavam-se como manobra para fortalecer projetos anteriores. De acordo com Deslandes (2015), essa estratégia distanciava-se da ideia de recuo ou até mesmo de “bater em retirada”:

[...] o pensamento de um PL a outro é uma estratégia de fortalecimento e aceleração processual, posto que não anula o projeto retirado e, ao contrário, o fortalece e torna mais célere o rito processual. Por tratarem de temas semelhantes, os projetos apensados tornam-se mais robustos em termos argumentativos e, considerando-se a questão da cronologia das proposições de cada um, o mais recente, ao tramitar com o mais antigo, ganha em termos de celeridade e economia processual. Assim a relatoria das comissões pelas quais deve tramitar, ainda que tendo que se manifestar sobre cada um dos

projetos apensados, pode dar um único parecer sobre todos eles (DESLANDES, 2015, p. 69).

A maioria desses PL ainda continua em trâmite no momento presente da construção de nossa dissertação e aguardam pareceres em diferentes comissões da casa legislativa federal, como a Especial de Educação ou a CDHM. Não é nosso objetivo neste trabalho analisar em detalhes cada projeto de lei em andamento. Contudo, em virtude da necessidade de identificarmos as diferentes formas de ofensivas contra o gênero e as tentativas de interferências conservadoras nas políticas educacionais, realizamos um levantamento no site da Câmara dos Deputados e selecionamos apenas os projetos de caráter antigênero de impacto direto na educação propostos desde de 2014, exibindo uma maior incidência a partir do ano de 2015.

No site/blog *Professores contra escola sem partido*, também é possível encontrar vasto mapeamento de projetos de leis e iniciativas de “censura” educacional no país (de nível federal ao municipal). Ele reúne textos críticos, reflexões, pesquisas acadêmicas e análises sobre as investidas do MESP e dos movimentos conservadores na educação brasileira. Encontram-se, também, orientações embasadas na legislação educacional que garantem a liberdade de cátedra e abordagens de conteúdos enfrentando a censura imposta (via propostas), configurando-se como um importante ponto de resistência de professoras e professores, pesquisadores (as) e alunas e alunos para garantir o livre exercício docente e a educação crítica no país.¹⁰⁹

No relatório da pesquisa realizada por Fernanda Pereira de Moura e Renata da C. A. Silva (2020), há um denso mapeamento de dados por estados e municípios, destacando os tipos de projetos de lei apresentados e aprovados (escola sem partido e antigênero), identificando os partidos políticos que mais apresentaram projetos do tipo.¹¹⁰

Moura e Silva (2020) advertem, nessa pesquisa, que há uma confluência entre os tipos de PL apresentados, apesar de ser possível diferenciá-lo a partir de temas principais, como os referentes à Escola sem Partido; *ao tipo* Escola sem Partido; aos antigênero; e ao Infância sem pornografia. Vejamos a categorização dos três primeiros tipos:

¹⁰⁹ Outros pontos de resistência se multiplicaram no país, como as: Frente Gaúcha Escola Sem Mordação, fundada em 31/08/2016 na FAGED/UFRGS; a Frente Nacional Escola sem Mordação lançou um manifesto em dezembro de 2018, explicitando o posicionamento contrário de professores, trabalhadores da educação, estudantes e uma ampla representação social empenhados na luta por uma educação livre e crítica no Brasil.

¹¹⁰ As tabelas com os dados, descrições e situação dos projetos de leis federais, estaduais e municipais podem ser acessado no site Professores Contra o Escola sem Partido, na sessão Vigilando os projetos de lei. Disponível em: [Vigilando os projetos de lei – professores contra o escola sem partido \(profscontraoesp.org\)](http://vigilando.os.projetos.de.lei-professores.contra.o.escola.sem.partido.profscontraoesp.org). Acesso em: 5 maio 2021.

a) Escola sem Partido: Os projetos que estão apresentados no levantamento como “Escola sem Partido” são os projetos de lei que receberam de seus propositores este nome e que geralmente consta na própria ementa do projeto. Estes praticamente sempre seguem ao pé da letra os anteprojetos de lei criados por Miguel Nagib [...].

b) Tipo Escola sem Partido: Estes são os projetos de lei que seguem as ideias do movimento Escola sem Partido sem, no entanto, utilizar os anteprojetos exatos e por isso sem utilizar o nome.

c) Antigênero: São projetos e leis que censuram especificamente e somente o direito à educação em gênero e sexualidade. Entretanto, alguns projetos “Escola sem Partido” ou “tipo Escola sem Partido” também possuem um artigo ou um parágrafo único para proibir a abordagem das questões relativas à gênero e sexualidade. Por isso “antigênero” é tanto um tipo como um subtipo que caracteriza alguns projetos (MOURA; SILVA, 2020, p. 8).

Para ilustrar essa ofensiva de projetos antigênero apresentados principalmente por políticos conservadores, reunimos algumas propostas de leis contrárias à inclusão e permanência do debate de gênero nas políticas educacionais brasileiras. Destacamos, no quadro a seguir, os projetos que foram reunidos para fortalecer as tentativas de coibir gênero na educação.

Quadro 12 – OFENSIVA ANTIGÊNERO VIA PROJETOS DE LEI NA CÂMARA DOS DEPUTADOS

PROPOSTAS DE PROJETOS DE LEI	AUTOR/ PARTIDO	EMENTA	PROJETOS APENSADOS COM MESMO TEOR
PL 7180/2014	Erivelton Santana PSC (BA)	Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	PL 867/2015 PL 7181/2014 PL 1859/2015 (RETIRADO PELOS AUTORES) PL 2731/2015 PL 3236/2015 PL 6005/2016
PL 1859/2015	Alan Rick - PRB (AC)	Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).	PL 5487/2016 PL 10577/2018 PL 10659/2018 PL 8933/2017 PL 9957/2018 PL 258/2019
PL 1239/2019	Pastor Sargento Isidório – AVANTE (BA)	Proíbe a aplicação de recursos públicos, bem como o uso das estruturas e instituições da Administração Pública Direta ou Indireta, das Fundações, Autarquias e Empresas Públicas e Privadas prestadoras de serviços do Governo Federal, Estadual, Distrital e Municipal e outros, nas ações de difusão, incentivo e valorização da “ideologia de gênero”.	Apensado ao PL 5941/2013

PL 3235/2015	Pr. Marco Feliciano PSC (SP)	Acrescenta o art. 234-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que "Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências". Criminaliza comportamento que induza à ideologia de gênero.	PL 4893/2020
PL 3492/2019	Carla Zambelli - PSL/SP; Bia Kicis PSL/DF; Eduardo Bolsonaro - PSL/SP.	Altera os arts. 75, 121 e 129 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o homicídio e lesão corporal de criança e adolescente como circunstância qualificadora do crime de homicídio e da lesão corporal e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o homicídio contra criança e adolescente e para impor ideologia de gênero no rol dos crimes hediondos.	

Fonte: Dados obtidos no site da Câmara Federal dos Deputados e organizado pela autora.

Outro método comumente utilizado por esses sujeitos políticos foi à apresentação de Projetos de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo com fins de interromper trabalhos já em curso, fossem políticas, implantação de comissões que tratassem de gênero e sexualidade; portarias de combate a discriminações de gênero e homofobia; além da retirada de documentos educacionais qualquer menção ao termo e temática. Todos os PDC de autoria e/ou coautoria do Dep. Marco Feliciano, por exemplo, possuíam teor antigênero: PDC 16 (17/03/2015); PDC 17 (17/03/2015) PDC122 (17/06/2015); PDC 214 (15/08/2015); PDC 235 (07/10/2015). O PDC 122/2015, por exemplo, tinha como proposta “sustar os efeitos da inclusão da ideologia de gênero no Documento Final do Conae-2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação”. Vejamos, no quadro seguinte, a listagem dos projetos apresentados e apensados destinados a coibir e/ou sustar a abordagens de gênero em documentos oficiais.

Quadro 13 – OFENSIVA ANTIGÊNERO VIA PROJETO DE DECRETOS LEGISLATIVOS NA CÂMARA DOS DEPUTADOS

PROPOSTAS DE PROJETOS DE LEI	AUTOR/ PARTIDO	EMENTAS	PROJETOS APENSADOS COM MESMO TEOR
PDC 16/2015	Pr. Marco Feliciano PSC (SP)	Susta a aplicação da Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, da Secretaria de Direitos Humanos, da Presidência da República, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.	PDC 115/2015 PDC 30/2015 PDC 91/2015 PDC 48/2015

PDC 17/2015	Pr. Marco Feliciano PSC (SP)	Susta a aplicação da Resolução nº 11, de 18 de dezembro de 2014, da Secretaria de Direitos Humanos, da Presidência da República, que estabelece os parâmetros para a inclusão dos itens "orientação sexual", "identidade de gênero" e "nome social" nos boletins de ocorrência emitidos pelas autoridades policiais no Brasil.	PDC 18/2015 PDC 61/2015 PDC 90/2015
PDC 214/2015	Pastor Eurico PSB/PE; Alan Rick PRB/AC; Alberto Fraga DEM/DF; Cap. Augusto PR/SP; Carlos Andrade PHS/RR; Diego Garcia PHS/PR; Elizeu Dionizio PSD/MS; Ezequiel Teixeira - PSD/RJ; Fábio Sousa PSDB/GO e Outros.	Susta a Portaria nº 916, de 9 de setembro de 2015, do Ministério da Educação, que "Institui Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação"	
PDC 122/2015	Flavinho - PSB/SP, Nelson Marquezelli - PTB/SP, Evandro Gussi - PV/SP, Alan Rick - PRB/AC e outros	Para sustar os efeitos da inclusão da ideologia de gênero no Documento Final do CONAE - 2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação.	

Fonte: Dados obtidos no site da Câmara Federal dos Deputados e organizado pela autora.

Ainda no ano de 2015, outra frente na disputa sobre gênero tornou-se bastante incisiva e atuante contra sua inclusão e abordagem na educação. Distante do campo político, os espaços midiáticos (programas de tv; redes sociais; blogs pessoais e institucionais; portais de notícias e jornais) configuraram-se como importantes ferramentas (intencionais ou não) para a difusão de discursos antigênero, ao conferir espaço e visibilidade a discursos que não aceitam a diversidade sexual, nem de gênero (BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 114).

No processo de elaboração dos planos estaduais, a supressão dos termos no PNE 2014-2024 foi retomada como narrativa para legitimar a não inclusão nas políticas educacionais dos entes federativos. De acordo com Claudia Vianna e Alexandre Bortolini (2020), embora o plano nacional continue a garantir legalmente que ações de enfrentamento, reconhecimento e valorização de gênero e diversidade sexual e promoção dos direitos humanos, a presença não explícita dos termos foi utilizada como justificativa para impedir a sua inclusão nos planos estaduais.

No que refere às ofensivas aos planos de educação tendo em vista o enorme quantitativo de planos estaduais¹¹¹ e municipais, nos valem das análises de Vianna e

¹¹¹ Segundo levantamento da iniciativa “De olho nos Planos”, até julho de 2016, dos vinte e cinco estados brasileiros que sancionaram os documentos, treze incluíram menções ao termo e discussão dos termos nos

Bortolini (2020) sobre a situação e usos de gênero nos 25 planos estaduais (e distrital) de educação aprovados entre os anos de 2014 a 2016. Segundo os autores, a questão de gênero nesses documentos não ocupa um lugar fixo de presença ou ausência, existindo diversas formas de “incluir e excluir” essa questão, apresentando algumas características que demarcaram as disputas sobre o tema:

[...] o veto; a omissão do termo e de outros a ele relacionados; a explicitação do gênero como um direito das mulheres e da população LGBT para a garantia de acesso e de permanência à educação de qualidade e o uso parcial com referências aos direitos humanos, à garantia de alguns direitos das mulheres e à cultura da paz. Mais da metade dos planos inseriu questões relativas à agenda das mulheres, sob uma perspectiva de gênero. Quase um terço dos planos expressam clareza de que a garantia de acesso e permanência com qualidade passa pelo enfrentamento das desigualdades de gênero. O caráter fixo e binário da oposição entre significados masculinos e femininos foi problematizado ao se incluir o combate ao sexismo, ao machismo e à LGBTfobia (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 1).

Ou seja, o que esteve em disputa transpareceu em diferentes modos nos quais as questões de gênero e diversidade sexual foram incorporadas nos planos de educação: sua “explicitação, a inserção parcial, a omissão ou o veto dessas dimensões” (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 3). Isso pode demonstrar as constantes negociações e conflitos que pairaram as elaborações dessas políticas educacionais.

Em audiência pública realizada no dia 10/11/15,¹¹² o tema novamente foi revisitado na Câmara dos Deputados, por requerimento apresentado por Deputados Federais para debater a “Inclusão da ideologia de gênero e orientação sexual no Plano Nacional de Educação - PNE”. De acordo com os solicitantes, o tema teria sido excluído do PNE, contudo muitos planos estaduais e municipais incluíram essa discussão, desrespeitando a lei aprovada no Congresso Nacional. Esses deputados sustentavam que a exclusão dos termos no PNE, aprovado pela Câmara, garantia a não inclusão em nenhum outro documento.

planos (Amazonas, Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul, Alagoas). Apesar de não fazer referência ao termo gênero, o Rio Grande do Norte contém referências sobre a promoção de igualdade de gênero. O levantamento apontou ainda que “12 estados não fizeram referência à igualdade de gênero em seus documentos já sancionados” (Acre, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Pernambuco, Piauí, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins). SALGADO, Gabriel Maia. Maioria dos planos estaduais de educação aprovados incluem referência à igualdade de gênero. De olho nos planos. 12/07/2016. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-de-genero/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

¹¹² AUDIÊNCIA PÚBLICA. Comissão Especial de Educação. Câmara Federal dos Deputados. Disponível em: [10/11/15 - Audiência Pública sobre Inclusão de Gênero e Orientação Sexual — Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://10/11/15 - Audiência Pública sobre Inclusão de Gênero e Orientação Sexual — Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)). Acesso em: 12 de mai. 2021.

Para o debate, foram convidados especialistas do assunto que defenderam a importância da abordagem do tema para coibir os diferentes tipos de discriminação, como: Paulo Gabriel Soledade Nacif - Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/ MEC; o Prof. Dr. Toni Reis - Representante do Fórum Nacional de Educação – FNE; Lia Zanotta Machado - Professora Doutora do Departamento de Antropologia da UNB.

Também participaram como convidados representantes da oposição da presença dos temas: Hermes Rodrigues Nery – Presidente da Associação Nacional Pró-Vida e Pro-Família e Coordenador do Movimento Legislação e Vida, e Miguel Nagib - Coordenador do Movimento Escola Sem Partido.

A continuidade do debate sobre os planos de educação demonstra as intensas disputas e negociações. Ainda de acordo com Vianna e Bortolini (2020), a ofensiva conservadora da agenda antigênero também se manifestou nos planos estaduais, sendo traduzida em exclusões do termo gênero, nas restrições em tratar de aspectos sobre diversidade sexual e sobre a agenda de direitos LGBT, como também na inclusão de elementos que garantissem a interferência das famílias sobre a abordagem dos temas, contrapondo-se às conquistas já efetuadas e materializadas em políticas e documentos anteriores.

Como observado por Carreira (2015), os sujeitos vinculados a vertentes católicas conservadoras tiveram participação mais ativa no contexto das discussões dos planos estaduais e municipais de educação, diferente da atuação no contexto do plano nacional de educação, em que o protagonismo de representantes de setores evangélicos foi muito maior.

Além desse desempenho, contava-se, também, com direcionamentos¹¹³ e orientações exercidas por cartas e posicionamentos públicos divulgados por lideranças católicas. No estado do ES, em carta à imprensa,¹¹⁴ Dom Luiz Mancilha alertou sobre os “perigos da ideologia de gênero”. Ações dessa natureza mobilizaram movimentos sociais¹¹⁵ e ativistas¹¹⁶ do estado, proporcionando um intenso debate sobre essas questões durante o contexto.

¹¹³ Nota divulgada pela CNBB sobre a inclusão de gênero nos planos estaduais e municipais em 18/06/2015. Disponível em: [CNBB divulga nota sobre a inclusão da ideologia de gênero nos Planos de Educação - CNBB](#). Acesso em: 12 maio 2021.

¹¹⁴ A GAZETA. Arcebispo de Vitória critica Ideologia de Gênero: "Destrói a família". 22/06/2015. CIDADES. Vitória. Disponível em: [Arcebispo de Vitória critica Ideologia de Gênero: 'Destrói a família' | A Gazeta \(gazetaonline.com.br\)](#). Acesso em: 12 maio 2021.

¹¹⁵ No contexto de aprovação do plano estadual do ES, o Fórum LGBT do Espírito Santo e Coletivo de Diversidade Sexual do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes) manifestaram-se contra essas investidas. GRILLO, JULIA. 24/06/2015. G1 ES. [G1 - Fórum LGBT do ES repudia carta de arcebispo sobre 'ideologia de gênero' - notícias em Espírito Santo \(globo.com\)](#). Acesso em: 12 maio 2021.

¹¹⁶ FOLHA VITÓRIA. 23/06/2015. Disponível em: [Movimento LGBT critica declaração de arcebispo de Vitória sobre identidade de gênero nas escolas \(folhavitoria.com.br\)](#) Acesso em: 12 maio 2021.

Vianna e Bortolini (2020) demonstram como a questão de gênero se tornou objeto de disputas sobre os planos, identificando como alguns estados no país conseguiram manter explicitamente em seus documentos esse debate. Em outros, como no ES, o plano enquadrrou-se no grupo em que fica evidente uma

[...] incorporação parcial, com referências aos direitos humanos, à garantia de alguns direitos das mulheres e à cultura da paz, mas de forma restrita, por vezes reiterando perspectivas binárias, por vezes evocando a precedência da família sobre a escola. Em nenhum destes planos aparecem referências às demandas LGBT (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 9).

Em municípios capixabas,¹¹⁷ essa discussão também mobilizou o debate de vereadores contrários à temática. Encontros nas câmaras municipais para discussão sobre a inclusão/presença do tema nos planos contaram com a presença de conhecidas figuras opositoras, como a da Advogada e Pastora Damares Alves. Em um desses eventos, na Câmara municipal de Vila Velha/ES, em junho de 2015, Damares afirmou: “Estão incluindo em todos os programas municipais a terminologia gênero. Gênero não é sexo, é o estado que a pessoa se sente. Identidade humana tem que ser ligada a identidade biológica” (FOLHA VITÓRIA, 2015). No mesmo mês, após os polêmicos e intensos debates, o PME do município foi aprovado sem a presença do termo. Outros municípios como Serra e Vitória também tiveram seus planos aprovados sem a presença do tema (FREITAS, 2020).

Na contramão desses movimentos e demarcando as contradições e não linearidade existentes no contexto, muitas conquistas e políticas¹¹⁸ já instituídas se mantiveram, mesmo nesses municípios que retiraram os termos dos planos municipais. O município de Vitória, por exemplo, garantiu via Decreto Municipal 15.074/11 a inclusão do uso do nome social de travestis e transexuais relativos a serviços públicos prestados no âmbito da administração direta e indireta.

¹¹⁷ FOLHA VITÓRIA. 22/06/2015. Disponível em: [Evangélicos e católicos contra Identidade de Gênero nas escolas do Estado \(folhavitória.com.br\)](http://folhavitória.com.br). Acesso em: 12 maio 2021.

¹¹⁸ Iniciativas existentes no estado do ES contrapõem o avanço conservador no âmbito das políticas, mantendo a permanência de diferentes mecanismos de proteção e garantia de execução de políticas de gênero e políticas de diversidade promovida no âmbito da Secretária Estadual de Direitos Humanos (SEDH): a Gerência de Políticas de Promoção de Gênero/Coordenação de Diversidade Sexual; Conselho Estadual LGBT; Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Mulher do Estado do Espírito Santo (CEDIMES). O município de Vitória, conta com um Fórum Municipal de Defesa da Cidadania LGBT. Cariacica e Serra contam com um Conselho de Diversidade sexual respectivamente.

5.2 DIANTE DE OUTRAS FRENTES DE ATAQUES AO GÊNERO HÁ PONTOS DE RESISTÊNCIA

Em meio a tantos embates e danos nas políticas voltadas para gênero, alguns suspiros foram dados em meio a este turbilhão de acontecimentos. Através da portaria de nº 916, de 9 de setembro de 2015, ainda sob o governo de Dilma Rousseff, o MEC instituiu a criação de um Comitê de Gênero, de caráter consultivo, sob a coordenação da SECADI. Tinha como propostas elaborar, implementar e monitorar políticas voltadas para a igualdade de gênero nas escolas. Contudo, Deslandes (2015) relata que o MEC recuou, antes mesmo de completar quinze dias da publicação da portaria, editando uma nova (nº 949) que instituíu um comitê “genérico”, tirando da SECADI sua coordenação. A criação desse comitê mobilizou a ofensiva de Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo com vistas a sustar qualquer iniciativa do executivo vinculada à questão de gênero. O PDC 214/2015, protocolado com autoria de 48 deputados de diferentes partidos, visava sustar a portaria que criava o comitê. Para Deslandes (2015, p. 79-81), o

Natimorto comitê de Gênero representa bem o enfraquecimento da SECADI – cuja extinção já foi cogitada algumas vezes – no âmbito do MEC. E, também, o consequente enfraquecimento da perspectiva da articulação de políticas públicas educacionais para a construção de escolas promotoras de igualdade de gênero no Brasil.

Há também, em meio essa arena de conflitos, a luta contra a tentativa de apagamento pelo viés dos documentos oficiais. A Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) divulgou por meio de nota pública em junho de 2015 apoio à continuidade de políticas públicas de promoção de igualdade de gênero na educação e a defesa do campo de estudos diante ao debate público e político em torno da denominada “ideologia de gênero”.¹¹⁹

O MEC, na mesma direção, lançou uma nota técnica¹²⁰ no dia 17/08/2015 através da Secadi defendendo o uso do conceito de gênero, destacando sua relevância para a

¹¹⁹ ANPED. Carta Pública sobre a importância da abordagem de Gênero e Sexualidades na Educação. GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. 22/06/2015. Disponível em: [carta-pc3bablica_gt-23_22_06_15.pdf \(wordpress.com\)](http://carta-pc3bablica_gt-23_22_06_15.pdf(wordpress.com)). Acesso em: 12 mai. 2021.

¹²⁰ MEC. Nota técnica Nº 24/2015. Disponível em: [Nota-Técnica-nº-24-Conceito-Gênero-no-PNE-MEC.pdf \(deolhonosplanos.org.br\)](http://Nota-Técnica-nº-24-Conceito-Gênero-no-PNE-MEC.pdf(deolhonosplanos.org.br)). Acesso em: 30 maio 2021.

compreensão de desigualdades históricas, sua importância política, social e acadêmica, para a produção de políticas educacionais e para os próprios processos pedagógicos.

Em setembro, o CNE também divulgou nota pública¹²¹ manifestando preocupação com os planos de educação dos entes federativos elaborados e aprovados que “têm omitido, deliberadamente, fundamentos, metodologias e procedimentos em relação ao trato das questões relativas à diversidade cultural e de gênero, já devidamente consagrados no corpus normativo do País” (CNE, 2015, p. 2). Reportando-se às câmaras municipais e legislativas, defendeu a revisão dos planos municipais e estaduais que não possuíam metas para combate às desigualdades e às discriminações de gênero e diversidade sexual.

Em 28 de abril de 2016, a Presidenta Dilma também sancionou o Decreto nº 8.727 “sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (BRASIL, 2016).

Em junho do mesmo ano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) Brasil também se posicionou diante desses acontecimentos, reforçando a importância da incorporação da perspectiva de gênero e sexualidade em legislações e nos planos de educação. Segundo a organização, os altos índices de violência de gênero e sexual no país remetem à necessidade dessas perspectivas estarem contidas em marcos legais e políticas nacionais, tanto para a prevenção e erradicação dessas violências, quanto para a promoção de uma educação baseada em preceitos de equidade das diversas dimensões humanas (TORKANIA, 2016).

5.3 DISPUTAS NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA E APROFUNDAMENTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS CENTRADA NA EDUCAÇÃO

Em 2016, tivemos o impedimento do governo de Dilma Rousseff. Nesse ano, também foi criada uma comissão especial temporária na Câmara dos Deputados para discutir os

¹²¹CNE. Nota pública. 01/09/2015. Às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do DF, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira. Disponível em: [Nota-Pública-do-CNE-Identidade-de-Gênero-9-2015.pdf \(deolhonosplanos.org.br\)](https://www.cne.br/Arquivos/NotaPublica-9-2015.pdf). Acesso em: 30 maio 2021.

inúmeros projetos sobre o MESP e avaliar as proposições desse tipo, contando com forte apoio de deputados (as) alinhados a esses preceitos.¹²²

Nesse contexto político brasileiro, a democracia enquanto regime político passou por uma “fratura irremediável no experimento democrático” (MIGUEL, 2016, p. 31), iniciado a partir de 1985 e consolidado com a CF/88.

Gaudêncio Frigotto (2018, p. 22) destaca o papel da classe dominante no Brasil em utilizar-se de golpes e ditaduras para frear movimentos de democratização, diante das lutas pela terra, da saúde, da educação. A estrutura econômica capitalista, de acordo com Netto (1990), dita condições que limitam o aprofundamento democrático, pois consegue adequar suas necessidades muito bem aos ordenamentos democráticos. Contudo, em conjunturas de crises, recorre a

[...] soluções restauradoras e/ou reacionárias, [nos] canais de participação mediados pela representação, considerados em si mesmos, são neutralizáveis e/ou assimiláveis pela estrutura econômica capitalista, uma vez que é da sua natureza, nas incidências sobre a instância política, interpor mediações e hierarquias tais entre representantes e representados que a viabilidade de projetos de transformação sócias na realidade socioeconômica é problematizada à partida ou minimizada e/ou dissolvida (NETTO, 1990, p. 88).

A ditadura militar caracteriza-se como um destes movimentos que interrompeu as reformas de base e a luta pela escola pública, por meio de políticas educacionais sob o signo do novo pensamento hegemônico inserindo como diretriz a ideologia do capital humano (SAVIANI, 2018). No contexto de luta pela (re)democratização, expressa na CF/88, esta mesma classe dominante, pela convivência, burlou e anulou direitos mediante subterfúgios legais, minando e dismantelando as conquistas de direitos sociais e subjetivos (FRIGOTO, 2018).

No governo FHC, Frigotto (2018) ressalta que a doutrina neoliberal esteve presente na economia com as dinâmicas de privatizações, e no campo educacional, foi marcado por processos de mercantilização, concentrando a política educacional nas avaliações (SAVIANI, 2018), opondo-se às mobilizações de educadores e às conquistas estabelecidas com LDB/96 e o PNE 2001-2010.

¹²² O tema esteve em discussão até o final do ano de 2018, sendo encerrado pelo então presidente da comissão o deputado Marcos Rogério (DEM-RO). Em dezembro de 2019, o presidente da Câmara Rodrigo Maia (DEM-RJ) instituiu uma Comissão Especial temporária para discutir e analisar os projetos de lei que compõem a série de projetos de leis apensados (PL 7180/14) que possuem as mesmas bases de argumentação do MESP. Disponível em: [Câmara recria comissão especial para analisar Escola sem Partido - Notícias - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://camara.leg.br). Acesso em: 12 maio 2021.

Essas mesmas forças, no cenário contemporâneo, ainda de acordo com Frigotto (2018, p. 23), não se conformaram com a eleição de Lula e com a continuidade de políticas de cunho social no decorrer dos anos. Como classe, organizaram-se no parlamento, tomando os Estados por dentro, apoiados pelo monopólio da mídia e empresariado. Os governos *petistas*, ao invés de confrontarem as forças de mercado, buscaram a conciliação de classes, sendo “avessa aos enfrentamentos” (MIGUEL, 2017, p. 123). Para Frigotto, isso ocasionou a perda de sua base de apoio ou seu ingresso em estado de retrocesso.

A recondução de Dilma Rousseff para o segundo mandato presidencial intensificou as reações:

[...] a derrota inesperada das frações burguesas que apoiavam a coligação capitaneada pelo Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB) de Aécio Neves nas eleições presidenciais em 2014 não foi aceita desde a proclamação do resultado, sendo contestada de todas as formas, inclusive sob a acusação de fraude na contagem de votos. Diante da impossibilidade de impugnação eleitoral, entrou em cena o discurso de “Fora, Dilma!” baseado na moralidade ética e na retomada da credibilidade do governo, o que implicaria por fim ao ciclo do PT na presidência da República, a fim de levar adiante medidas que implementassem da forma mais dura possível o ajuste fiscal e, conseqüentemente, um maior escoamento do orçamento público para as frações burguesas que dão as cartas para o bloco no poder (capital financeiro-rentista, o agronegócio e o capital produtivo) (GAWRYSZEWSKI; MOTTA, 2017, p. 14).

O impedimento sofrido por Rousseff em 2016 demarca mais um episódio de nossa experiência republicana que, por diversas vezes, foi balizada pelo não cumprimento do jogo democrático e pelo funcionamento do Estado baseado na exceção (SCHWARCZ, 2019, p. 224).

Um fato bastante marcante, com peso simbólico significativo para nossa pesquisa, é que a forte ofensiva contra gênero é simultânea a esse processo: os “dois anos de intensa campanha contra Rousseff e de tramitação do golpe parlamentar foram também aqueles em que a noção de “ideologia de gênero” foi mobilizada para se restringir o debate sobre gênero nas escolas e a agenda da igualdade e da diversidade nas políticas públicas” (BIROLI, 2018, p. 78). Afinal, o golpe parlamentar “foi marcado pela misoginia, ativando estereótipos de gênero” (BIROLI, 2019a, p. 17). Muitos destes ataques foram endereçados diretamente a figura da Presidenta.¹²³

¹²³ Essas ofensas nos remetem à infeliz veiculação de um adesivo ofensivo e de cunho sexual com uma montagem da imagem da Presidenta para “criticar” o aumento de gasolina em 2015. Disponível em: [Governo faz denúncia ao MP de adesivo com ofensa a Dilma \(terra.com.br\)](http://governo.fazdenunciaaoMPdeadesivocomofensaadilma.terra.com.br). Acesso em: 17 maio 2021.

No dia 17/04/2015, ocorreu a votação na “Câmara dos Deputados sobre a admissibilidade da acusação de crime de responsabilidade contra a presidenta e a consequente autorização para que o Senado instaurasse o processo” (SANTOS, 2019, p. 14). Nesta sessão, 367 deputados federais decidiram dar continuidade ao processo, iniciado pelos supostos crimes de responsabilidade (pedaladas fiscais):¹²⁴ 137 contrários e 7 abstenções.

Deputados favoráveis à deposição antecederam seus votos com discursos de defesa “pela (minha) Família, por Deus”.¹²⁵ A defesa da “família tradicional” foi pronunciada em 117 ocasiões - mesmo não havendo qualquer relação com o suposto delito (SANTOS, *apud* ALMEIDA, 2018).

Os mesmos sujeitos políticos envolvidos na “cruzada” antigênero nas políticas educacionais também fizeram parte do campo que se tornou opositor ao governo Dilma durante o processo que a levou à deposição do cargo.

Esses mesmos agentes políticos utilizavam as políticas públicas de educação em gênero e sexualidade amplamente promovida, durante os anos em que o PT esteve no comando do país, como argumento para justificar sua oposição. Segundo Fernando Seffner (2016, p. 2), estas gestões teriam ficado marcadas por estas proposições, “o que atizou os fantasmas e o pânico moral de coisas tão fabulosas como “mudar o sexo das crianças nas escolas”, expresso por deputados que assim justificaram seu voto pelo sim”.

Como observado por Miguel (2016), ainda que a existência de contradições e limitações prevalecesse na sociedade brasileira, a Carta de 1988 garantiu a vigência de mecanismos e instituições mínimas para a existência de uma democracia liberal, em que o Estado é responsabilizado por garantir direitos (SEFFNER, 2020).

O país vivenciou uma experiência democrática desde a última constituição que proporcionou a ampliação de direitos (coletivos e individuais) e garantias sociais criando

¹²⁴Em junho do mesmo ano, a perícia realizada como parte do processo de impeachment revelou que Dilma não teve participação direta em irregularidades em decretos de créditos suplementares e nos atrasos do repasse do Tesouro, assim como não foi alertada sobre tais irregularidades. SIMÕES, Eduardo. Exame. Brasil. 27/06/2016. Disponível em: [Junho/2016: Laudo mostra que Dilma não participou de irregularidades | Exame](#). Acesso em: 24 maio 2021.

¹²⁵Como exemplos, apresentamos as falas dos deputados federais Jair Bolsonaro e Marco Feliciano: “Jair Bolsonaro (PSC-RJ): Nesse dia de glória para o povo tem um homem que entrará para a história. Parabéns, presidente Eduardo Cunha. Perderam em 1964 e agora em 2016. Pela família e inocência das crianças que o PT nunca respeitou, contra o comunismo, o Foro de São Paulo e em memória do coronel Brilhante Ustra, o meu voto é sim. E “Marco Feliciano (PSC-SP): “Com ajuda de Deus, pela minha família e pelo povo brasileiro, pelos evangélicos da nação toda, pelos meninos do MBL, pelo Vem pra Rua, dizendo que Olavo tem razão, dizendo tchau para essa querida, e dizendo tchau ao PT, partido das trevas, eu voto sim!””. FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo. Poder. 17/04/2016. Disponível em: [Veja frases dos deputados durante a votação do impeachment - 17/04/2016 - Poder - Folha de S.Paulo \(uol.com.br\)](#). Acesso em: 17 maio 2021.

estruturas de defesa e garantia (MIGUEL, 2017; SEFFNER, 2020) que deram continuidade a nossa construção democrática. Desse modo, o pacto democrático reforçado pela constituição foi rompido através do *impeachment*, instituindo na política nacional um desmonte das conquistas constitucionais de 1988. Para Miguel (2017a, p.111),

[...] havia a sensação de redução das distâncias sociais, tanto pela simples diminuição da miséria quanto pelo desenvolvimento de políticas públicas específicas – em particular, de democratização do acesso ao ensino superior. As classes médias sentiam ameaçada sua distinção social e também a capacidade de legar aos filhos as vantagens comparativas de que desfrutavam.

Destarte, a instabilidade gerada pelo *impeachment* aponta que a construção lenta e progressiva é constituinte de nossa democracia. Seu enfraquecimento em garantir e dar continuidade às políticas de promoção das dimensões de gênero e orientação sexual demonstram que, mesmo quando ampliadas, estas “conquistas, que nunca foram estruturais, já possuíam frágil sustentação e continuidade incerta” (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 6).

Isso nos remete ao que Wood (2003) sinaliza sobre a importância das lutas sociais se reafirmarem constantemente por uma efetiva democratização e igualdade, com vistas à superação do capitalismo, e não apenas para reformá-lo. Para a autora, esse modo de produção é o “[...] que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeitos mínimos sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas” (WOOD, 2003, p. 193). Demonstra, também, que “todo o processo que politiza os temas do gênero e da sexualidade, em particular no campo da educação, guarda conexões importantes com [avanços do] regime democrático” (SEFFNER, 2016, p. 12).

Desde o surgimento de nossa República, assistimos a existência de alguns limites e entraves que, segundo Luis Felipe Miguel (2016), impedem um real cumprimento de avanços no campo político e social. Nossas classes dominantes e elites aceitam e tiram proveito até certo ponto da expansão da democratização, pois se incomodam com uma democracia efetiva, dado que, para seu exercício pleno, necessita-se da participação e a preservação dos interesses da maioria.

Segundo Fernando Seffner (2020), a ampliação da construção democrática no país se deu no sentido de que alguns direitos, antes restritos a certos grupos, são usufruídos por uma gama maior de sujeitos, revelando:

[...] as complexas relações de poder entre “a maioria” e “as minorias”, introduzindo também a noção de “grupos socialmente vulneráveis” ou “pessoas em situação de vulnerabilidade social”. Nos enfrentamentos que envolvem os marcadores de gênero e sexualidade, a disputa política foi vivida por muitos como ameaçadora, dando margem a ressentimentos e a acusações de que as minorias estavam recebendo “privilégios” (SEFFNER, 2020, p. 5).

Para Avritizer (2018), esse contexto de “regressão” que o país passa a atravessar assinala as características do movimento pendular de sua construção democrática, que apresenta ora entusiasmos com ampliações de direitos, ora reversão que faz emergir, no tecido social,

[...] discursos de tolerância e diversidade [serem] revertidos por propostas de legislação sobre a família ou pela defesa, por setores da mídia, de uma agenda antidireitos e anti-igualdade de gênero. Todos esses reveses nos fazem supor que os elementos que motivaram a análise otimista das últimas duas décadas sobre a democracia no Brasil precisam ser colocados em perspectiva e substituídos por uma visão pendular do processo de construção da democracia no Brasil (AVRITZER, 2018, p. 275).

Estes elementos de caráter conservadores, regressivo, mas também reacionários, são verificados nas diversas articulações e movimentações político-sociais em reação às transformações que atingiram a realidade brasileira, beneficiadas com programas governamentais de transferências de renda, aumento real do salário-mínimo, políticas de promoção de emprego e de direitos concernentes à saúde e educação. Tais mudanças demonstram como as “hierarquias seculares estavam sob ameaça” (MIGUEL, 2016, p. 34) com a incorporação de grupos historicamente excluídos.

Isso repercutiu na forma como “[...] as mulheres, os *gays*, lésbicas e travestis, a população negra, as periferias, em suma, múltiplos grupos em posição subalterna passaram a reivindicar cada vez mais o direito de se expressar na esfera pública, questionando sua exclusão de tantos espaços, e a reagir à violência estrutural à qual estão submetidos” (MIGUEL, 2017, p. 112). As desigualdades persistentes (classe, raça e gênero) demonstram que os ganhos obtidos nos últimos anos remetem a respostas fracas dos regimes democráticos a essas assimetrias (BIROLI, 2020).

Os recuos nas agendas de gênero no contexto contemporâneo fazem parte do que Flávia Biroli (2019b, s.p) descreve como “recessos das democracias”. Esse movimento vem acompanhado de diferentes questionamentos “aos fundamentos da igualdade de gênero e da diversidade sexual”, diferente do que vinha ocorrendo desde os anos 1980 e 1990 quando as

democracias liberais, como a brasileira, ampliaram o escopo de cidadania e direitos concernentes às mulheres e a população LGBT. A

[...] apologia conservadora à família é um ponto de convergência entre diferentes conservadorismos e se conecta a duas faces do recesso democrático, a restrição da dimensão pública da política, apoiada em uma lógica orçamentária e traduzida na privatização e na retirada de direitos sociais, de um lado, e a restrição de direitos individuais e de minorias, apoiada na noção de “maioria moral”, por outro (BIROLI, 2019b, s.p.).

As disputas e controle de gênero voltam-se para um movimento de restaurar uma “uma ordem moral desafiada pelos feminismos e pelos movimentos LGBT” (BIROLI, 2019b, s.p.). Essas disputas demarcam esse contexto no qual não apenas esses aspectos estão em recesso, mas também todo um conjunto de preceitos democráticos que, a partir de uma racionalidade neoliberal e conservadora, “clamam por famílias funcionais em meio a dinâmicas de privatização, retração das responsabilidades coletivas e das garantias democráticas” (BIROLI, 2019b, s.p.). Observa-se, ainda, que

[...] esse momento de restrição da democracia vem acompanhado de um recrudescimento na discussão dos temas da moral e dos costumes, o que em parte nos mostra que estes temas passaram nas últimas décadas a fazer parte da discussão acerca da densidade democrática do país, nesta migração que assinalamos em que os temas passam de uma esfera mais ligada a políticas identitárias para o debate nas grandes arenas políticas (SEFFNER, 2016, p. 12-13).

O contexto é marcado pelo fortalecimento dos feminismos¹²⁶ e pelo “adensamento das reações protagonizadas por grupos religiosos conservadores, que mobilizam recursos econômicos e simbólicos para fazer valer suas visões” (BIROLI, 2018, p. 15).

Ademais, há, nesse cenário, a vinculação de sujeitos que representam interesses do mercado associados aos grupos conservadores. Por meio dessa fusão, “redefinem o papel do Estado para com as políticas sociais, com profundas implicações para a democracia e, de como se materializam nas etapas e modalidades da educação básica brasileira” (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 36).

¹²⁶ O termo no plural sinaliza as diferentes formas de atuações e manifestações do feminismo. Guimarães (2020, p. 3) ressalta “a tomada de consciência de grupos bastante distintos de mulheres acerca das opressões estruturais às quais elas têm sido submetidas ao longo dos séculos”.

Segundo Aguiar (2019), com o *impeachment* de Dilma e início do governo de Michel Temer em 12 de maio de 2016, o projeto neoliberal em sua versão mais original ou mais clássica interrompido com a vitória de Lula em 2003 foi retomado, finalizando o “ciclo de políticas permeáveis às demandas da sociedade” (AGUIAR, 2019, p. 4). Com Temer, emerge o programa que instaura “[...] a ampliação da desigualdade e o reforço das hierarquias, com o cancelamento de políticas sociais e retiradas de direitos” (MIGUEL, 2017a, p. 123).

Como exemplo da desarticulação de mecanismos de reduções de desigualdades, logo no início do governo de Temer, “vários pontos garantidores de avanços sociais foram questionados ou revistos” (BENTIVOGLIO; BRITO, 2020, p. 168). Esses entraves demarcam que os princípios presentes na CF/88 não estavam totalmente implementados e consolidados.

Buscando se distanciar da gestão anterior, o governo interino logo apresentou novas configurações, afastando-se de uma das marcas das gestões de Dilma: sua composição ministerial e governamental agora reconfigurada apresentaria “a ausência de mulheres, de negros, de índios e de jovens dentre outras faces identitárias” (RUBIM; ARGOLLO, 2018, p. 17).

No campo da educação, o governo de Temer também se distancia das últimas gestões. Segundo Saviani (2018), o *impeachment* representou um retrocesso para o campo da educação. A aprovação da Emenda Constitucional nº 95 pelo Congresso Nacional, congelando os gastos públicos por vinte anos, inviabilizou as metas do PNE de serem cumpridas, além de neutralizar os limitados avanços obtidos com o rompimento da perspectiva marcante dos governos de Dilma e Lula em articular com a sociedade civil e movimentos sociais as agendas políticas e ações ministeriais.

De acordo com Aguiar (2019), com a nomeação do Deputado Federal Mendonça Filho (DEM/PE) para Ministro da Educação, o MEC assumiu novas configurações. Nessa nova gestão, mudanças que deveriam passar por um amplo debate com toda sociedade ocorreram através de medida provisória, como a 746/2016, que promulgava a (contra) Reforma do Ensino Médio e foi convertida na Lei 13.415/2017, sem a consulta de Estados e do Distrito Federal, como rege a LDB (SAVIANI, 2018).

Algumas reflexões sobre a contrarreforma no ensino médio destacam que sua imposição evidencia a tentativa de adequação da educação básica com foco apenas nas necessidades em repor as forças do mercado de trabalho contemporâneo no país. Com aspectos de esvaziamento na formação do ensino médio, remonta-se às políticas educacionais adotadas no contexto da ditadura militar-empresarial da década de 1970. Voltada para o “[...]”

processo de ajuste da formação às demandas do capital, a contrarreforma objetiva incidir, também, sobre a socialização ideológica da juventude, daí a tentativa de extinguir a formação em artes, sociologia, filosofia, expressões corporais” (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017 p. 18-19).

As interferências na composição do CNE e na relação com o FNE também se apresentam como indícios de que “o executivo federal procurava adequar a estrutura normativa do Conselho à nova perspectiva do projeto político governamental que se desenhava naquele contexto” (AGIAR, 2019, p. 6).

De acordo com Miguel (2017b), o novo ministro da educação possuía uma forte aproximação com grupos conservadores e com os setores empresariais. Segundo o autor, em alguns discursos e entrevistas, Mendonça apresentou pontos de convergência com premissas do MESP, chegando a nomear um assessor especial entusiasta do movimento. Todavia, devido à má repercussão, desfez a nomeação, além de posicionar-se contrário publicamente aos projetos em trâmite na Câmara dos Deputados.¹²⁷ De acordo com Fernanda Moura (2017), um dos primeiros compromissos como ministro foi feito com representantes de grupos favoráveis ao MESP e difusores das retóricas antigênero. No encontro realizado, os principais temas tratados pairavam sobre os projetos de lei contra doutrinação nas escolas. Participaram do encontro

[...] uma representação do grupo Revoltados Online. A comitiva estava composta por três membros: o criador do grupo, Marcelo Cristiano Reis, a cunhada do procurador e criador do movimento Escola Sem Partido (ESP) Miguel Nagib, a procuradora aposentada Bia Kicis, e o ator Alexandre Frota (MOURA, 2017, p. 49).

As mudanças na condução do MEC, tanto as interferências no CNE como a aproximação com grupos de tendências conservadoras, demonstravam a nova orientação política do governo interino, ao impor políticas públicas sem o caráter coletivo. Estes aspectos revelam que

[...] no contexto da crise estrutural do capital, as políticas educacionais estão respaldadas na lógica do Estado mínimo, nas políticas de austeridade fiscal, na privatização, na defesa da formação para o mercado e também para o desemprego, cuja solução apresentada é o empreendedorismo. [Com o]

¹²⁷ Em julho de 2016, o pesquisador do IPEA foi nomeado, mas, devido sua aproximação e defesas públicas ao movimento ESP, seu nome foi revisto. SEMIS, Laís. Nova Escola. Conteúdo. 12/07/2016. Disponível em: [Entra e sai no MEC: Adolfo Sachsida é nomeado e exonerado em 24 horas \(novaescola.org.br\)](http://novaescola.org.br). Acesso em: 24 maio 2021.

avanço das forças conservadoras, que agora têm também como objetivo avançar com o projeto neoliberal na sua versão mais perversa, a educação desempenha função primordial, uma vez que atinge indivíduos desde a mais tenra idade (SANTOS; SANTOS, 2020, p. 40).

Para Aguiar (2018; 2019), interessava ao governo que o CNE fosse favorável às novas ações do ministério, já que a aprovação da BNCC para a educação básica era um dos principais objetos da gestão no campo da educação. Em acordo com estudiosos do campo (AGUIAR, 2019; ADRIÃO; PERRONI, 2018), essa atenção especial à construção da base curricular alinha-se principalmente ao interesse de grupos nacionais e internacionais sobre o lucrativo campo da educação básica. Desse modo, sob essas influências e esses interesses políticos na elaboração do documento guia para as escolas brasileiras, uma distinta composição de

Atores, grupos corporativos, fundações privadas e familiares, as associações de Secretários de Educação e o Governo arquitetaram e tentaram fazer prevalecer as suas ideias, numa grande arena política em que lugares e grupos de interesse disputaram o seu protagonismo, bem como procuraram garantir a inclusão de sua agenda (CÔRREA; MORGADO, 2019, p. 246).

Existia também por parte desses sujeitos uma forte conexão com a concepção de educação baseada no desenvolvimento de competências e de habilidades para o atendimento do mercado. Conforme Santos e Santos (2020, p. 39-40), a BNCC “evidencia o caráter homogeneizador do currículo; [...] e aprofunda os sistemas de regulação e controle externo impostos pelos organismos internacionais”.

Essas implicações na construção e na aprovação da base curricular em questão demonstra o aumento de propostas vinculadas a grupos neoconservadores, traçando seu protagonismo no direcionamento de políticas educacionais, disputando espaço ou articulando-se aos sujeitos vinculados às ideias empresariais (PERONI; CAETANO, ALERARO, 2019).

As tentativas de interferências de grupos conservadores no campo das políticas públicas educacionais não se restringiam somente às que tratavam de gênero e diversidades sexuais, mas também a outros aspectos de cunho político e crítico. Ainda que, sem interferência direta na elaboração desses documentos, buscaram articular sua agenda ao debate político e público sobre a BNCC, principalmente “em oposição à imprevisibilidade da ação docente e em defesa do controle do currículo” (MACEDO, 2017, p. 509).

O ambiente político no país a partir do ano de 2014 fez com que distintas atuações para frear a promoção de políticas gênero e sexualidade convergissem com a agenda neoliberal a fim de garantir seus interesses.

Assim, com o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, houve um aprofundamento pelo governo interino de uma racionalidade neoliberal associada a preceitos conservadores. Esse contexto tornou-se propício para que alianças conservadoras assumissem “características mais neoliberais com foco centrado na transformação da educação em objeto de mercado” (HYPOLITO, 2019, p. 199).

Desse modo, a tendência neoliberal incide como pensamento hegemônico instituindo prerrogativas, normas, valores, condutas não apenas ao estado democrático - que tem atendido prontamente às demandas do mercado. Este sistema também tem conseguido adequar os diferentes âmbitos sociais, como a educação, regulando-a a partir de uma visão empresarial: “[...] pela lógica capitalista ao receberem aula de empreendedorismo e orientação financeira, e pelo mesmo motivo é que as reformas educacionais no contexto da crise do capital caminham na direção de atender às necessidades do mercado” (SANTOS; SANTOS, 2020, p. 40).

Para se manter em constante funcionamento diante das novas exigências proporcionada pela crise experimentada pelo capital e pelos *Welfare State*, o sistema capitalista, destrói e violenta os direitos da classe trabalhadora, utilizando de velhas e novas formas de a opressão (FRIGOTTO, 2018, p. 20).

Em decorrência do desenvolvimento desse novo padrão de acumulação e de um novo regime de regulação, condições foram favoráveis para que se desenvolvesse, no seio da sociedade capitalista, um pensamento único que abandonaria as teses de inclusão e desenvolvimento social, assumindo aspectos de um pensamento conservador (DURIGUETTO, 2011; FRIGOTTO, 2018).

Os Estados passaram a adotar, sob a orientação desta premissa, políticas de austeridades que retiram e reduzem direitos instituídos. A ofensiva neoliberal contra a ampliação de direito sociais incide como restrição da própria democracia, tomando novas formas de regressão:

[...] com variações nas relações de forças internas de cada sociedade, passaram a postular regimes de ajuste e de austeridade, retirando direitos duramente conquistados (com suor, lágrimas e sangue). Essa regressão no plano social tem nos processos educativos um novo vocábulo, que centra no indivíduo toda a responsabilidade por seu destino (FRIGOTTO, 2018, p. 21).

Dentro desse contexto, as políticas sociais e ação do Estado não têm mais como referência atender às demandas da sociedade, mas sim do mercado. As conquistas revertidas em direitos universais (saúde, educação, trabalho e cultura) obtidas através de muitas lutas sociais são postas a serviço dos interesses mercantis.

O neoliberalismo baseando-se em valores e medidas de maior regulação do Estado limita-o a uma atuação mínima, através de políticas de austeridade, dinâmicas de privatizações, além de parcerias e concessões do setor público a entes privados. De acordo com Duriguetto (2011), essas políticas de ajustes têm proporcionado mudanças intensas “na organização da produção material e nas modalidades das gestões de consumo da força de trabalho, conformando sociabilidades, formas de organização e representação de interesses na direção da fragmentação e da despolitização” (DURIGUETTO, 2011, p. 290).

Desse modo, opera com “ênfase em desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho, o elogio ao empreendedorismo individual, a constante alusão ao mercado como fonte única de boas práticas, a defesa do livre comércio, ao corte de despesas governamentais e ao destaque do individualismo” (SEFFNER, 2020, p. 7).

Frigotto (2018) ressalta que determinações históricas conduziram a essa regressão das relações sociais capitalistas, e atualmente, vem negando postulados de integração dos indivíduos na diversidade social e do papel social da escola no processo de socialização dos indivíduos nos valores de convívio.

Autores como Dardot e Laval (2016) destacam que o neoliberalismo se porta não apenas como uma ideologia ou uma política econômica, mas também como uma normativa, uma tentativa de organizar governos e a vida dos governados, produzindo e modificando relações sociais, formas de viver e até subjetividades. Por meio de normas que regulamentam as políticas públicas, submetendo-as às políticas econômicas mundiais, impõe formas de se relacionar condicionando uma competição generalizada que

[...] intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 14).

Ou seja, em conjunto ao ditame das orientações econômicas, rege normas e se integra a todas as dimensões humanas, dos aspectos sociopolíticos ao subjetivo. Dessa forma, remete ao indivíduo uma lógica de autoresponsabilização pelas adversidades da vida,

desconsiderando a realidade marcada por diferentes formas de exploração e estruturas de desigualdades. O que prevalece, nesse sentido, é um discurso em torno da formação de um indivíduo centrado nele mesmo, responsável por suas escolhas, pelo seu destino. Algumas concepções da função social da educação reafirmam e reproduzem essa lógica, ao adequar seus objetivos às competências e habilidades que tornem os sujeitos empregáveis ou “patrão de si mesmo” (FRIGOTTO, 2018, p. 21).

Portanto, a aliança entre conservadores e neoliberais tem sido um dos principais aspectos que concebe um novo conservadorismo, ou neoconservadorismo, como assumido por alguns autores na contemporaneidade. Segundo Vaggione, Machado e Biroli (2020), o termo neoconservador tem origem no contexto estadunidense para descrever a atuação de intelectuais conservadores na década de 1970 diante os movimentos de contracultura. Atualmente, esse termo tem sido retomado e adotado em diferentes trabalhos para caracterizar o fenômeno existente no contexto contemporâneo que demarca as movimentações de grupos religiosos ou não sobre assuntos pertinentes à moral, religião, sexualidade e famílias, reunindo uma coalizão diversa sobre os temas. Embasados nos estudos de Brown (2015), esses autores assinalam que essa lógica refere-se “a uma racionalidade política que se expressa em forte regulação da moralidade sexual”. A defesa da família (heterossexual) e da moral sexual por sujeitos religiosos e não religiosos revela o modo da união destes diferentes grupos que buscam por, meio destas investidas, “manter a ordem patriarcal e o sistema capitalista, expressando com força no contexto latino-americano” (VAGGIONE; MACHADO; BIROLI, 2020, p. 25).

No campo educacional, esse pensamento articula “[...] um pensamento pedagógico de natureza moralmente conservadora combinado com uma racionalidade neoliberal, que visa retirar da escola temas considerados políticos, ideológicos, questões de gênero e sexualidade” (SEFFNER, 2020, p. 6). Nessa perspectiva, deixam-se de fora da definição de uma base nacional comum importantes dimensões para a formação humana, reforçando uma matriz curricular puramente conteudista (FREITAS, 2014) e utilitária.

Segundo Traversini e Mello (2020, p. 5), há que se considerar que o processo de elaboração da BNCC foi imerso a tensões entre a “tentativa de praticar princípios do público e comum” e de seleções de conteúdos e conceitos considerados válidos expressos “sob a forma de competências”, alinhados às tendências que Dardot e Laval (2016) chamaram de “nova razão do mundo”.

Nesse território de disputas que se inscrevem os currículos, distintas “lutas do campo ideológico e epistemológico se movem e procuram legitimidade” (CÔRREA; MORGADO, 2019, p. 237). Dentre as articulações que existiram no âmbito das formulações curriculares, encontram-se lado a lado as “demandas conservadoras” (MACEDO, 2017) e as orientações empresariais, mirando influenciar as decisões e definições sobre as políticas educacionais, como a orientação do conteúdo da educação brasileira (PERONI; CAETANO, ALERARO, 2019).

A despeito das especificidades de cada grupo (conservadores e empresariais) e suas divergências internas, o que levamos em conta em nossa análise são os pontos de convergências entre eles, compreendendo-os como parte de “movimentos que têm sua superfície de emergência no mesmo tempo histórico, no movimento [...] que conjuga privatização e desdemocratização” (SEFFNER, 2020, p. 15).

Nessa tentativa de traduzir na base curricular os seus preceitos, buscam a partir de um “enxugamento dos conteúdos curriculares [...] uma perspectiva cerceadora de temas, autores, ou teorias, com princípios de uma educação voltada ao mercado e à educação profissional” (BARBOSA, 2020, p. 137).

Desse modo, retiram a criticidade e o sentido político dos conteúdos escolares, seguindo uma operacionalidade empresarial e um aprimoramento e melhoria no desempenho em avaliações; enfim, propõe uma racionalização da vida (escolar) em uma lógica neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

5.4 TRADUÇÕES DO CONTEXTO DE DISPUTAS SOBRE GÊNERO NA BNCC

A construção da BNCC tem início a partir de consultas do MEC a Estados e municípios em 2014, apesar de o ministério já estar discutindo e promovendo o diálogo sobre a temática com diferentes “agentes políticos públicos e privados” (MACEDO, 2014, p. 1535). O debate sobre a construção de uma base curricular nacional antecede a esse contexto, e as demandas por uma centralização curricular não se restringiram ao âmbito das políticas educacionais (MACEDO, 2014; CAETANO, 2020).

O MEC deu início ao processo de elaboração por meio da publicação da portaria nº 592 em junho de 2015, instituindo a criação de uma Comissão de Especialistas, que reuniu

entidades científicas e pesquisadores de distantes áreas de conhecimento, o Consed e Undime para a elaboração da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Fernando Cássio, o debate sobre a construção da base no país se sustentava em três distintas frentes: “as que questionam a própria existência da Base; as que questionam aspectos específicos do texto, mas entendem ser necessário definir uma BNCC; e as que celebram a Base e o seu processo de construção” (CÁSSIO, 2017, s. p.).

As DNC (2010; 2012) fixavam as diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, e as resoluções resultantes dos 1º e 2º CONAES (2010 e 2014) presentes em seus documentos finais ressaltavam a necessidade de uma mobilização nacional para a construção de um currículo comum. Uma base curricular nacional comum também faz parte de quatro das vinte metas do PNE (2014-2024).

Embora a exigência da elaboração de uma base comum curricular seja prevista desde a CF/88, em seu Art. 210, outros documentos normativos da educação brasileira também prescreviam a necessidade da construção do currículo único para o país. A LDB (1996), em seu Art. 26, regulamenta a criação de uma base nacional comum e, logo no final da década de 1990 e início dos anos 2000, os PCNs e o PCENEM - mesmo implementados com caráter orientativo e não obrigatórios - já sinalizavam a direção rumo à proposta de um currículo comum.

Isto significa que a BNCC é fruto desta longa trajetória rumo a um currículo comum para a educação básica do país. O histórico das políticas de educação em direção à BNCC também foi marcado por embates em torno da definição de um currículo nacional e por “uma série de debates, ações, movimentos, críticas, defesas (nem sempre muito explícitas) em torno da necessidade ou não de um currículo nacional” (HYPÓLITO, 2019, p. 188).

Segundo Côrrea e Morgado (2019), a elaboração da base curricular comum para o país foi catalisada e amplamente disseminada “[...] por grupos privados (MBNC), para além da urgência imposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE), o que permitiu que protagonizassem a construção da BNCC” (CÔRREA; MORGADO, 2019, p. 237). Movimentos como *Todos pela Educação* e outros grupos que atuavam sob sua influência desempenharam um importante papel nos últimos anos em orientar e adequar à agenda educacional brasileira às agendas globais (MARTINS, 2016; HYPOLITO, 2019).

Em meio a disputas nas composições dos currículos, assim como ocorrera na construção do PNE, a elaboração da BNCC também foi atravessada pela ofensiva antigênero.

Segundo Hypólito (2019, p. 119), nesse cenário de construção da orientação de um currículo nacional,

[...] há uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores.

Neste sentido, essas políticas educacionais podem despontar disputas que traduzem “efeitos [das] diferentes forças que lutam para capturar condutas, formar sujeitos de certos tipos e conduzir racionalidades, bem como forças propulsoras de currículos potentes que delas se inspiram” (CARDOSO; GUARANY; UNGER; PIRES, 2019, p. 1460).

Penna (2017) e Moura (2016, 2020) destacam que esses sujeitos, mesmo que indiretamente, agiram tentando inserir uma lógica que circunscreve tanto a liberdade de ensinar por parte de professores, quanto a presença de conteúdos com caráter inclusivos e críticos em políticas educacionais, em materiais didáticos e em sua abordagem nas escolas.

A principal motivação nesse contexto advém sobre o que deve ou não ser abordado na educação, tendo como cerne de suas principais demandas a justificativa de que é de responsabilidade da escola ensinar apenas conteúdos técnicos, não ultrapassando o limite do que diz respeito aos direitos das famílias em tratar temas como sexualidade, política e religião.

Embasados nessas premissas, esses grupos defendiam a exclusão total do texto da BNCC (mas não só, como já salientado anteriormente) de qualquer conteúdo ou termo que fizesse referências a gênero, sexualidade/orientação sexual, justificando que a base curricular deveria trazer conteúdos escolares sem qualquer tipo de doutrinação, seja ela política, religiosa, ideológica, seja de gênero. Defendem, desse modo,

[...] a proibição de professores e da escola de trabalhar estas temáticas, previstas nos parâmetros curriculares nacionais, que, como vimos, são caras não só aos movimentos sociais, como também aos próprios princípios democráticos, ferindo a autonomia pedagógica e atingindo a promoção da cidadania e a construção de uma escola plural, onde todos e todas devem ser respeitados, independente de sua origem, cor, etnia/raça, gênero, classe, identidade, orientação sexual, pertencimento religioso, etc. (SEVILLA; SEFFNER, 2017, p. 4-5).

Nesse cenário de contestação de direitos já instituídos, uma nova vitória simbólica é alcançada por estes setores. Após a apresentação da segunda versão da base, uma pressão

exercida pelas “demandas conservadoras” (MACEDO, 2017, p. 514) tem como efeito uma terceira versão apresentada pelo MEC ao CNE, contendo inúmeras alterações em seu texto, dentre elas, destaca-se a retirada de menções explícitas dos termos gênero e orientação sexual na base curricular do ensino fundamental.¹²⁸

A retirada dos trechos específicos que faziam referência a essas discussões pode ser considerada resultado dessas investidas durante o processo de construção da base, que impetrou com sucesso, na versão final homologada da BNCC, a exclusão de qualquer referência direta aos termos.

Segundo Moura (2018), essa exclusão deu-se em razão da bem-sucedida pressão exercida por grupos contrários à suposta “ideologia de gênero”, por meio de *advocacy*¹²⁹ durante todo o processo de consulta pública aberta pelo MEC, em audiências públicas, no diálogo com representantes políticos, através da produção de documentos e pareceres contrários as versões apresentadas pelo MEC ao CNE.

Ainda que sem a referência aos termos gênero e orientação sexual, o documento final ainda consegue contemplar e garantir a abordagem de discussões sobre diversidade, direitos humanos e combate às discriminações. Como visto, essa tendência de abordar de forma velada as questões de gênero foi marcante nos documentos produzidos durante a década de 1990, nos quais o termo ou não era mencionando, ou aparecia associado a outros como cidadania e direitos humanos. Sua dinâmica continha ambiguidades, pois portava ressalvas, mas, ao mesmo tempo, expressava uma aproximação das normativas políticas com o tema. O retorno dessa tendência, tida como superada por políticas públicas educacionais que deram visibilidade à essa questão, perde esse tom de ambiguidade, pois se trata de anular as conquistas alcançadas nos governos progressistas.

Portanto, essas novas tentativas de não explicitar tais termos resultaram de motivações diferentes das existentes nas décadas anteriores. Naquele momento, documentos oficiais (educacionais) trouxeram o termo de forma velada, genérica, ambígua e até associado a alguns estereótipos de gênero (VIANNA, 2006; 2018), devido ao pouco conhecimento sobre o tema por parte dos que produziam as políticas públicas ou ainda pelo fato de o debate de gênero da época estar comumente associado às lutas das mulheres, ou até mesmo pela própria constituição do campo de estudos (de gênero) que embasaram inúmeras políticas públicas

¹²⁸ Sob inúmeras críticas, a BNCC homologada em dezembro de 2017 restringiu-se apenas ao ensino fundamental, dissociando o ensino médio da educação básica, nível de ensino que passava por uma reforma apresentada pelo executivo.

¹²⁹ O termo, segundo Moura (2018), remete à atuação de grupos a favor da garantia de favorecimento de direitos e interesses na produção de políticas públicas.

estarem em construção concomitantemente com a luta pelo reconhecimento e inserção destas questões no âmbito das políticas.

Logo, essa característica contemporânea de não se evidenciar os termos assume um caráter supressor. Essas medidas promovem tentativas de censuras e apagamentos a estas temáticas que, mesmo resguardadas por outros documentos garantidores, têm sido submetidas a visões de grupos conservadores.

Como apontado por Vianna e Ubenhaum (2004; 2006), Vianna (2012; 2015; 2018), Vianna e Bortolini (2020), a questão de gênero pode aparecer, de forma não explícita, parcialmente atrelada à perspectiva dos direitos humanos e à promoção da cultura de paz; aos direitos das mulheres e da população LGBT. Este processo de tensionamento e de não linearidade da presença e visibilidade das questões de gênero e sexualidade nas políticas públicas de educação desvela a “arena de relações necessariamente conflituosas e, por vezes, contraditórias, [na] formulação dessas políticas” (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 4).

Esse modo de manter essas discussões, mesmo que de forma indireta, ainda provocou descontentamentos por parte de grupos conservadores, acarretando novas tentativas de interferências, baseados em justificativas de que o MEC não estaria respeitando o PNE que excluiu a suposta “ideologia de gênero”.

Essas disputas também mobilizaram discussões sobre qual projeto de educação deveria ser instituído no país, quais conteúdos selecionados, a forma/método de ensiná-los, além do projeto de formação do indivíduo inserido no processo educativo (DELLA FONTE, 2010).

De acordo com Hypólito (2019, p. 199), a BNNC se insere no centro destes interesses, e “tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras”.

De acordo com Freitas (2012), o campo das políticas educacionais no país tem sido pautado no neoliberalismo de “feições” de um “ultraconservadorismo” inspiradas no contexto estadunidense. A partir de análises produzidas sobre o cenário de reformas educacionais norte-americanas, o autor identifica que a atuação de uma forte coalizão de grupos “entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação” (FREITAS, 2012, p. 380). No caso do Brasil, Freitas destaca o papel do Todos Pela Educação, como movimento que demarca a atuação

empresarial no campo da educação cujas influências na “política educacional envolvem uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização” (FREITAS, 2012, p. 379).

De acordo com Macedo (2017), participaram ativamente dos primeiros momentos de elaboração da BNCC distintos sujeitos sociais, tantos os chamados “reformadores da educação” (FREITAS, 2012), como os

[...] agentes públicos e privados — MEC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), movimentos sociais e acadêmicos, movimentos como o Todos pela Educação, grupos educacionais privados como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Fundação Victor Civita, o Instituto Ayrton Senna e fundações ligadas a empresas como Natura, Gerdau, Itaú e, principalmente, a Fundação Lemann (MACEDO, 2017, p. 510).

Essa confluência demonstra como a proposta de uma base curricular única para o país conseguiu aglutinar demandas de diferentes grupos políticos, em torno da premissa de “qualidade da educação”. De acordo com Costa (2012), o conceito de qualidade da educação é polissêmico e, apesar de ser presente na defesa de diferentes sujeitos sociais, possui uma variedade de definições e compreensões. Contudo, a maioria delas se aproxima da ideia de qualidade atrelada ao meio empresarial.

Alguns grupos se destacaram na defesa da construção da base nacional, como o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)¹³⁰ que, segundo Aguiar (2019), desde 2013, buscava formas de influenciar a elaboração do currículo nacional, além da atuação bastante ativa do Movimento Todos pela Educação.¹³¹

Estes sujeitos já eram ativos em parcerias públicas e privadas, na forma de “execução direta ou parcerias, em que o privado [assume] a direção das políticas no ambiente escolas e também as executa através do estabelecimento de metas, gestão gerencial, definição de conteúdos e formação de professores” (PERONI; CAETANO, ALERARO, 2019, p. 41).

¹³⁰ De acordo com o seu site oficial, o movimento declara-se como um “grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”. Na sessão o apoio institucional dado ao movimento, é possível identificar grupos privados, como Fundação Lemann; Instituto Ayrton Senna; Todos Pela Educação; Instituto Unibanco; Itaú Educação e Trabalho; Fundação Roberto Marinho; e grupos públicos como o Consed e Undime. Disponível em: [Quem Somos | Movimento Pela Base](#). Acesso em: 20 maio 2021.

¹³¹ “Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado”. Disponível em: [Quem somos | Todos Pela Educação \(todospelaeducacao.org.br\)](#). Acesso em: 20 maio 2021.

5.5 COMO A QUESTÃO DE GÊNERO APARECEU E DESAPARECEU DAS VERSÕES DA BNCC?

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo no sentido de balizar o conjunto de conhecimentos e aprendizagens fundamentais que o aluno deve adquirir ao longo da educação básica. Sua principal finalidade é orientar a organização curricular e as práticas pedagógicas dos sistemas de ensino das redes públicas e privadas do país, a partir das competências e habilidades a serem desenvolvidas a cada ano escolar (BRASIL, 2017).

Durante sua construção, algumas versões foram apresentadas, demarcando as intensas negociações, expressas nas modificações apresentadas pelo MEC em cada uma das versões. No total, foram divulgadas quatro versões da BNCC.¹³² Nesse percurso, é possível reconhecer os entraves sobre a presença de gênero e orientação sexual no documento.

Após o lançamento do processo de elaboração da base curricular, em setembro de 2015, foi apresentada a primeira versão do documento disponibilizado no Portal da Base, canal criado na *web* pelo Ministério da Educação “para tornar pública a proposta da BNCC e, ao mesmo tempo, acolher contribuições para sua crítica e reformulação pela sociedade” (BRASIL, 2015, p. 28). Nesse primeiro documento, submetido à consulta pública e posteriormente apresentado ao CNE, os princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC), para guiar os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da educação básica, baseavam-se em:

- desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções e credos; [...] (BRASIL, 2015, p. 7).

Em setembro de 2015, foi aberta pelo MEC a consulta pública sobre a primeira versão do documento até março de 2016, reunindo inúmeras contribuições da sociedade civil e

¹³² Oficialmente foram divulgadas três versões. Porém, a terceira versão, apresentada em agosto de 2016 e enviada ao CNE pelo MEC em abril de 2017, ainda passou por modificações antes de ser homologada como documento final, transformando-se em uma quarta versão apresentada, em dezembro de 2017.

professores da educação básica para a construção do documento.¹³³ A segunda versão disponibilizada pelo MEC no início de maio de 2016 também passou por debate durante os 27 seminários estaduais, contando com a contribuição de pareceres elaborados por especialistas.

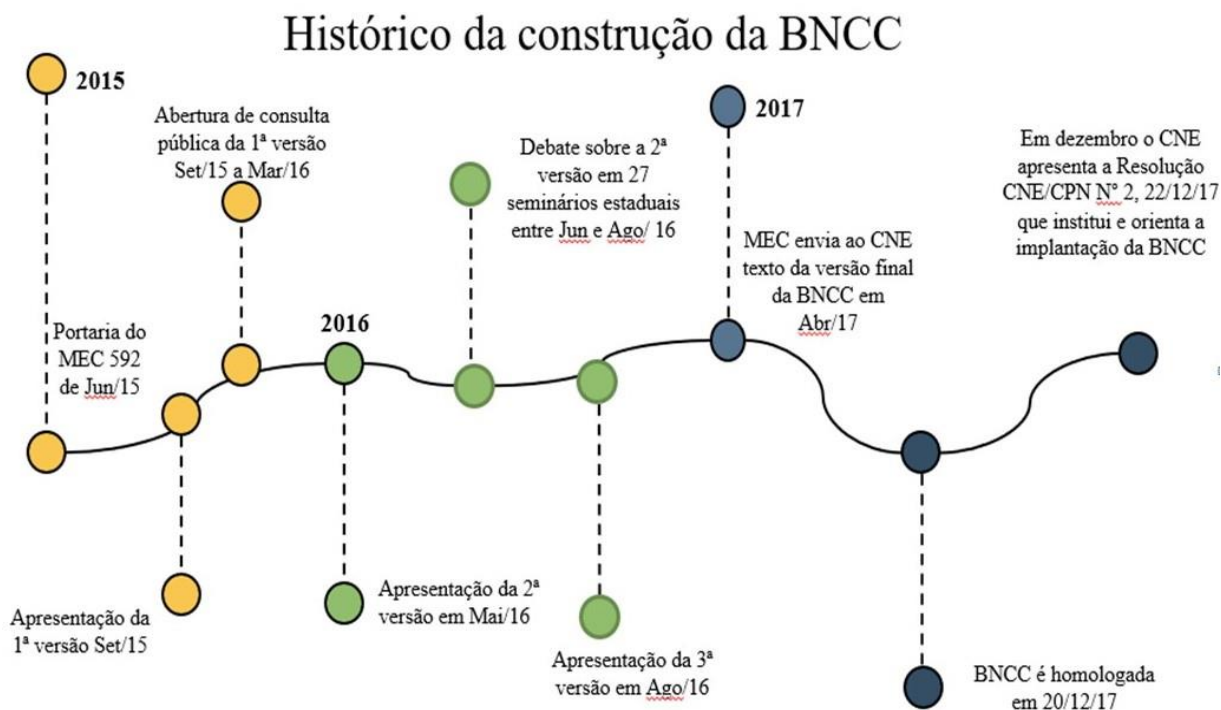
Após essa consulta e adesão pública divulgada pelo ministério, a participação na construção da base foi questionada por alguns especialistas. Fernando Cássio, professor da UFABC, em artigo publicado no *Nexo Jornal*, põe em xeque não apenas a real participação de professores nos números apresentados pelo Ministério, como também a efetiva participação social enaltecida pelo discurso oficial. Por meio de análise dos formulários das contribuições enviadas, o autor coloca em questão a efetividade das contribuições feitas pela sociedade civil na construção do texto da BNCC. Para o autor, “Há um problema de escala na afirmação de que as contribuições à consulta pública sobre a BNCC seriam numericamente iguais a 5,8% da população brasileira. É como se cada professor atuante no Brasil contribuísse mais de cinco vezes com a consulta” (CÁSSIO, 2017, s.p.).

Essas duas primeiras versões foram apresentadas ainda durante o governo da Presidenta Dilma, em um contexto marcado pela intensa crise política que se agravava. A segunda versão da BNCC foi divulgada apenas alguns dias antes do afastamento de Rousseff da presidência. Nessas versões, há ainda uma disposição de abarcar questões sociais com a inserção de debates que se vinculam às demandas por igualdade e justiça social, diferentemente das versões posteriores, apresentadas após o início do governo de Michel Temer (2016), como veremos. Essa intenção de inserir esses temas de cunho social pode ser associada às iniciativas e posturas existentes durante os anos de governos petistas, e consequentemente da posição do MEC que buscou privilegiar no campo das políticas públicas e educacionais, agendas vinculadas a diversidades, gênero, sexualidades e direitos LGBT (VIANNA; BORTOLINI, 2020).

Vejamos a linha do tempo que assinala os principais marcos nos trâmites na elaboração da BNCC.

¹³³ De acordo com o MEC, foram recebidas mais de 12 milhões de contribuições através de consulta pública sobre o documento preliminar. Disponível em: [Consulta pública sobre Base Nacional Comum recebeu mais de 12 milhões de contribuições - MEC](#) Acesso em: 8 jun. 2021.

Figura 1 - Linha do tempo da construção da BNCC



Fonte: Dados obtidos no site da BNCC/MEC e elaborado pela autora.

Após o *impeachment* da presidenta, demandas conservadoras se fortaleceram durante a construção da base. De acordo com Elizabeth Macedo (2017, p. 514), isto não significa “que elas não estivessem presentes em todo o processo, como ocorre em nível internacional, mas ganharam proeminência após o impeachment de Dilma Rousseff, quando o ESP passou a ser um dos interlocutores do MEC”.

Conforme a autora, o MESP possuía demandas específicas quanto à BNCC. Suas reivindicações questionavam a capacidade dos órgãos competentes quanto à sua aprovação, colocava em dúvida a importância, os tipos de conteúdos e objetivos para o ensino e aprendizagem presentes no documento. Sua tática foi bem específica:

Ao pôr em xeque a competência do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do MEC para a definição da BNCC, o movimento tem sustentado que a organização do documento em torno de direitos de aprendizagem, preconizada pela lei que instituiu o PNE, é “invasão de competências”. Para ele, a BNCC tem “que tratar de currículo, não de direitos. Porque os direitos estão contidos na Constituição. O documento propõe novos direitos” (MACEDO, 2017, p. 514).

Dessa forma, o movimento endossava a pressão existente no âmbito da política durante esse contexto. Essa movimentação ressoou diretamente no processo de construção da

base e teve como expressão a tentativa de retirar do MEC e CNE a condução desse processo (MICARELLO; FRADE, 2016). Durante o ano de 2016, motivado por esses discursos conservadores, o Deputado Rogério Marinho (PSDB-RN) apresentou na Câmara Federal o PL 4486/2016, que tinha como proposta levar a deliberação da construção e aprovação da BNCC final para o Congresso Nacional.¹³⁴

Essa tentativa contou com apoio de setores contrários ao tratamento de alguns temas na educação escolar, e demonstrava claramente a intenção de conseguir os mesmos resultados obtidos no PNE 2014-2024, quando deputados - articulados com setores conservadores e religiosos da sociedade - conseguiram aprovar o plano nacional sem a menção dos termos referentes a gênero e orientação sexual.

Nessa intensa movimentação que ocorria dentro e fora do âmbito político, Fernanda P. Moura (2018) verifica a atuação de sujeitos vinculados ao MESP,¹³⁵ alimentando ativamente seu *site* com textos argumentativos que buscavam demonstrar a “doutrinação” existente nas escolas e no ensino brasileiro, por meio de críticas a livros didáticos, principalmente quando tratavam de temáticas de cunho social.

Assim, estabeleciam críticas a políticas educacionais que incluíam aspectos sociais como as questões de gênero e sexualidade, os direitos LGBT, temas políticos (tidos como doutrinação marxista) e religiosos (em especial, de matriz africana), considerando-os como elementos da “doutrinação da esquerda” na educação. No processo de construção da BNCC, mais precisamente no período que antecipou a apresentação da terceira versão, o grupo elegeu o documento educacional como alvo de críticas e investidas, como ocorreu com políticas anteriores que tratavam desses temas.¹³⁶

¹³⁴ O senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES) também apresentou ao Senado Federal um PL com mesma matéria. Disponível em: PLS 400/2017 - Senado Federal. Acesso em: 2 jun. 2021.

¹³⁵ Segundo Moura (2018), o Professor Orley José Silva dedica-se, desde 2014, ao blog “De olho nos livros didáticos”, na qual estabelece críticas à suposta “doutrinação esquerdista” existente nos livros didáticos do país. Segundo a autora, atua em conjunto a outras figuras como: Viviane Petinelli (UFMG/Harvard) e Diniz Filho. A partir de 2017, essas figuras começaram a se movimentar em prol de barrar qualquer referência sobre gênero, sexualidade na base curricular. Esses professores autodeclarados como cristãos atuam contra a suposta “ideologia de gênero” na educação. Considerados “intelectuais orgânicos” pelo MESP e um dos colaboradores mais ativos (ESPINOSA E QUEIROZ, 2017), contribuem com artigos de opinião para o site do movimento e, junto com outros professores, assinaram a carta destinada aos membros das frentes religiosas no congresso nacional.

¹³⁶ Outros campos e políticas sociais eram alvo de críticas destes grupos, como a legislação 10.693/03 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas redes de ensino. A presença de conteúdos e elemento da cultura e religiões afro-brasileiras e indígenas nos livros didáticos. Discussões políticas de vertentes críticas, principalmente no campo do ensino das ciências humanas; críticas às universidades públicas federais e as pesquisas desenvolvidas.

Com esse intuito, esses sujeitos elaboraram uma carta aberta endereçada aos membros das Frentes Evangélica e Católica do Congresso Federal,¹³⁷ em 03/04/2017, dias antes do envio da terceira versão pelo MEC ao CNE. Logo em sua introdução, duas demandas foram requisitadas aos parlamentares: a imediata interrupção do trâmite da BNCC até que todas as referências à “ideologia de gênero” fossem retiradas do documento; a postergação da entrega da 3ª versão da BNCC, pelo Ministério da Educação (MEC), ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que estava agendada para 6 de abril, isto é, três dias depois. Ao longo do texto, foram apresentadas inúmeras ponderações sobre a suposta “contaminação da “ideologia de gênero”” ainda existente nos textos da BNCC, mesmo com algumas modificações em relação às versões apresentadas anteriormente.

Nessa carta, além dos destaques sobre a presença da suposta ideologia, outros argumentos foram apresentados, como as críticas ao campo de estudos de gênero e aos posicionamentos técnicos do MEC e CNE sobre o tema. Essas críticas referiam-se principalmente à nota que o conselho de educação endereçou as Câmaras Municipais no contexto de elaboração dos planos municipais de educação, alertando o risco da exclusão dos termos nos textos dos documentos orientadores. Um outro ponto tratado se mostra bastante interessante, quando os signatários da carta¹³⁸ demonstram suas afinidades com o então governo de Michel Temer e com as novas posturas adotadas diante destes temas, reconhecendo que as pressões e mobilizações até o momento ocasionaram vitórias nas retiradas de termos e recuos do executivo sobre o tema. Todavia, afirmavam haver a necessidade de uma maior intervenção no Ministério da Educação, já que as mobilizações

¹³⁷De olho no Livro Didático. Carta aberta aos Membros das Frentes Católica e Evangélica do Congresso Nacional. Disponível em: [de olho no livro didático: Professores contra ideologia de gênero na 3ª versão da base curricular do MEC \(deolhonolivrodidatico.blogspot.com\)](http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com). Acesso em: 7 jul. 2021.

¹³⁸ Assinaram a carta: Aloma Ribeiro Felizardo, pedagoga, doutoranda em psicologia social (Universidade Kennedy, Buenos Aires), é professora em São Paulo; Carlos Eduardo Lyra Lins, jornalista e professor em Belo Horizonte; Cristiane Feitosa Pinheiro, mestre e doutora em educação (UFPI) e professora na UFPI, em Picos (PI); Débora Cristina de Melo, matemática e bióloga, professora no ensino médio, em Goiânia. Emerson Martins, mestre em geografia (UFG), professor no ensino fundamental e no ensino médio em Goiânia; Fernanda Silvestre Santos Batista, pedagoga (UFG), especialista em educação, professora na educação infantil, da Rede Municipal de Ensino de Goiânia; Instituto de Estudos Independentes – INTESI, Teresina (PI); Marajá João Alves de Mendonça Filho, mestre em geografia (UFG) e doutor em geografia (UnB), professor na UEG; Mariana de Simone Kaadi Pio, é mestre em história (UFG), professora no ensino fundamental, em Goiânia; Marlos José Ribeiro Guimarães, mestre e doutor em engenharia civil (UnB), professor universitário, em Goiânia; Nelber Ximenes Melo, engenheiro eletricista, mestre em engenharia elétrica (UFC), professor na UFPI; Orley José da Silva, mestre em letras e linguística (UFG), doutorando em ciências da religião (PUC Goiás), professor no ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Goiânia; Silvailde de Souza Martins Rocha, pedagoga, mestre em gestão da educação básica (UnB), coordenadora pedagógica em Teresina (PI); Viviane Petinelli, doutora em ciência política (Harvard), docente e pesquisadora na UFMG, em Belo Horizonte; Walter de Paula Silva, mestre em direito (UC Brasília), professor universitário em Goiânia. Carta aberta aos Membros das Frentes Católica e Evangélica do Congresso Nacional. Disponível em: [De olho no livro didático: Professores contra ideologia de gênero na 3ª versão da base curricular do MEC \(deolhonolivrodidatico.blogspot.com\)](http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com). Acesso em: 7 jul. 2021.

contra as pautas de gênero e sexualidade não eram amplamente acatadas, visto a existência de todo um aparato normativo e constitucional que garantia a abordagem dos temas na educação do país. Vejamos um trecho da carta que remete a esse posicionamento:

Reconhecemos que este Governo é incomparavelmente mais sensível às pautas que visem proteger os interesses formativos das famílias sobre suas crianças e adolescentes. No entanto, devemos reconhecer que as engrenagens que possibilitam a governabilidade foram (e ainda estão) cuidadosamente aparelhadas em benefício da revolução social e cultural gramsciana. O sistema de ensino, do qual o MEC faz parte, é o setor mais estratégico e mais bem estruturado dessa revolução em marcha, invisível e sem rosto, que independe de partido político ou de quem esteja no Governo Central. O MEC é apenas um satélite no universo sincronizado do Sistema de Ensino, universo esse inteligentemente estruturado ao longo das últimas duas décadas para funcionar perfeitamente lá na ponta, onde está o aluno, independentemente do próprio MEC, do seu ministro ou mesmo do Planalto. E a desmontagem dos mecanismos de funcionamento desse universo educacional é uma necessidade, caso o país almeje, realmente, um futuro livre e democrático. Esta constatação deve servir de motivação aos senhores neste momento que exige união e desprendimento para montar uma grande força política capaz de barrar a Ideologia de Gênero na educação de crianças e adolescentes. No nosso entendimento, este é um momento absolutamente decisivo para mudar a sorte da educação de crianças e adolescentes do nosso país. Duas gerações já foram contaminadas e temos visto os resultados disso nos jovens de hoje. Por essa razão, contamos com a vossa pressão junto ao Ministro da Educação e ao Presidente da República em defesa da integridade física, emocional e intelectual das crianças e adolescentes brasileiros (De olho no Livro Didático, 2017, s.p.).

Essa postura de diálogo direto com representantes do Congresso Nacional e com o MEC demonstra a interlocução que o Governo Temer estabeleceu não apenas com setores favoráveis às reformas empresariais no campo da educação, mas também com setores declarados conservadores que desejavam interferir em conteúdos, métodos e finalidades da educação (FREITAS, 2018).

A Comissão Especial de Educação da Câmara Federal dos Deputados também teve papel importante durante todo o trâmite da base, e ocupou-se em realizar audiências públicas,¹³⁹ ciclos de debates e seminários para discutir a construção do documento, convidando especialistas e representantes dos movimentos contrários as temáticas de gênero e diversidade sexual.

Por seu turno, os integrantes do MESP, grupos religiosos de vertentes conservadoras, e professores declarados cristãos e contrários à abordagem gênero aproveitaram essa

¹³⁹ Ciclo de Debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no dia 31/05/2016: Audiência Pública Ordinária - 08/06/2017 [Acompanhe — Portal da Câmara dos Deputados - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\).](#)

oportunidade e participaram ativamente desses debates e das audiências. Também realizaram análises das versões apresentadas pelo Ministério, produziram pareceres e promoveram discussões paralelas às agendas oficiais sobre os documentos: “[Em] conjunto com grupos conservadores cristãos três audiências públicas não-oficiais nas cidades de Belo Horizonte, Brasília e Goiânia” (MOURA, 2018, p. 54) foram realizadas para debater o tema.

Após a divulgação da 3ª versão da BNCC (já no governo interino de Michel Temer), o MEC organizou uma série de audiências públicas entre os meses de julho e setembro nas capitais das cinco regiões do país. A primeira ocorreu em Manaus (AM) no dia 07/07/2017; em Recife (PE) - 28/07/2017; em Florianópolis (SC) - 11/08/2017; em São Paulo (SP) - 25/08/2017; em Brasília (DF) - 11/09/2017. Essas audiências, segundo portal do MEC, não tiveram caráter deliberativo, contudo, serviram de canal de diálogo direto com inúmeros sujeitos da sociedade civil e representantes de setores da educação.

Como resultado dessas audiências públicas, foram enviados por escrito para a 3ª versão da Base 235 documentos, protocolados no MEC e apresentados ao CNE, com várias contribuições.

A partir de levantamento realizado no site do MEC/CNE¹⁴⁰ e de apuração pelo De olho nos Planos,¹⁴¹ constata-se que 63 destas manifestações¹⁴² pontuavam explicitamente o termo gênero e/ou orientação sexual. Dentre elas, 40 apresentaram argumentos e posicionamentos favoráveis a esta questão; questionavam a retirada dos termos no texto da 2ª versão; ressaltavam a importância de trazer estes aspectos na composição de um currículo nacional. As outras 23 que mencionaram o termo gênero no sentido das relações sociais entre os sexos apresentaram argumentos contrários à inclusão do tema na BNCC e, assim, identificavam-se como contrários à suposta “ideologia de gênero”. Muitos indivíduos ressaltaram críticas a esta versão por conter aspectos que traziam o assunto, em especial quando o documento abordava aspectos sobre diversidade e propunha ações contra todas as formas de discriminações. Tal queixa foi registrada mesmo o termo gênero não sendo mencionado de forma direta, considerando que a proposta curricular contrariava o PNE 2014-2024, aprovado sem a menção explícita dos termos.

¹⁴⁰ MEC, Portal. Conselho Nacional de Educação. BNCC. Disponível em: [Ministério da Educação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://portal.mec.gov.br/portal/visualizar_documento.php?documento=BNCC). Acesso em: 2 jun. 2021.

¹⁴¹ Apuração realizada em termos de sujeitos favoráveis e contrários. Disponível em: [Base Nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola? \(deolhonosplanos.org.br\)](https://deolhonosplanos.org.br/). Acesso em: 2 jun. 2021.

¹⁴² Em documentos numerados e disponibilizados no portal do MEC, identificamos que muitas contribuições (favoráveis ou não à presença/inclusão da questão de gênero e sexualidade) foram assinadas por mais de um indivíduo e/ou entidade.

Como podemos observar nos quadros 14 e 15, as inúmeras contribuições para a terceira versão da BNCC vieram de distintos setores da sociedade brasileira, grupos e entidades vinculadas à educação. No campo de contribuições favoráveis às abordagens de gênero, direitos humanos e outros temas sociais, é possível encontrar representantes, como a Associação Nacional de Educação Católica. Evidencia que, mesmo que a atuação de alas conservadoras da Igreja Católica seja histórica contra ao gênero, principalmente sobre sua presença na educação, há dissidências no campo religioso. Vejamos os sujeitos que se manifestaram favoráveis e contrários à questão de gênero na BNCC identificados pela numeração do documento de contribuição.

Quadro 14 – CONTRIBUIÇÕES PARA A 3ª VERSÃO DA BNCC FAVORÁVEIS À INCLUSÃO/PERMANÊNCIA DA QUESTÃO DE GÊNERO

ENTIDADES	REPRESENTANTES DA SOCIEDADE CIVIL
Governamentais	SEE-PE (115); SEE-PR (116); SEE-BA (170); Seminário de Avaliação Educação Indígena e Étnico-Racial do CNE (235).
Academia	ANPED (080); Rede Escola Pública; UFSC (074); FURG (182); UFRR; FAGED-UFRRGS (126); ANPUH – SC (059); Saberes em Ação EF/UFCE (035); NEPIEC-UFV (149); UNIFESP (226); Comissão de Graduação/ Unicamp (152); UFABC (153); Colégio Pedro II (175); UFF (229).
Instituições Educacionais Religiosas	Salesiano Dom Bosco- BA (104); Associação Nacional de Educação Católica (92).
Indivíduos	Fernando José de Almeida (192); Neusa Mariani (198) Janeide Medrado Ferreira (101).
Conselhos	CEE-RS (026); CEE-SC/ SED/SC/ UNDIME/SC (077); COMED UNDIME (222); UNCME (174); UNCEME/GO (163).
Sociedade Civil	CENPEC (060); ANGLTI (009);
Trabalhadores	CNTE (004); SINESP (213)
Empresarial	Instituto Ayrton Senna; Fundação Roberto Marinho; Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Península (203); Instituto Península Especialistas - EF (062); Ass. de Escolas Particulares (158); Ass. Autores de Livros Educativos (121).
Fóruns/Redes	FEEEI-Rondônia (84); FORUMDIR (127); Rede Paulista de Ed. Ambiental (133); MIEIB (212).
Outros	Movimento Todos Pela Base (069); PNUD-ONU (203).

Fonte: produzido pela autora.

Como se percebe, alguns grupos empresariais e educacionais também se manifestaram favoráveis à presença destas questões. Isso revela que a conjunção de forças entre neoliberais e conservadores pode ser atravessada de porosidades em relação a alguns temas que não são estruturais ao capitalismo. Como observa Hypólito (2019, p. 195):

A confluência de interesses em torno da definição de um currículo nacional ou de um conhecimento oficial, portanto, pode ser contraditória. Muitos aspectos são negociáveis. Outros não são negociáveis. Enquanto grupos

neoliberais podem não ter preconceitos a minorias LGBT, grupos neoconservadores e religiosos podem ser muito homofóbicos e racistas.

No quadro a seguir, há a identificação das contribuições contrárias à inclusão/permanência do termo gênero (enviadas via e-mail ao MEC) e encaminhadas ao CNE. Como se percebe, alguns nomes, como Orley José da Silva e Viviane Petinelli, já são conhecidos por outras ações para breçar as questões de gênero na base curricular.

Quadro 15 – CONTRIBUIÇÕES PARA A 3ª VERSÃO BNCC CONTRÁRIOS À INCLUSÃO/PERMANÊNCIA DA QUESTÃO DE GÊNERO

ENTIDADES	REPRESENTANTES DA SOCIEDADE CIVIL
Governamentais	Câmara Municipal de Limeira (231); Câmara Municipal de Jundiá (230); Câmara Municipal de Pres. Prudente (206); Câmara Municipal de Mauá (215); Câmara Municipal de Araraquara (207); Câmara Municipal de Campinas (205).
Academia	Sergio Resende (IFRJ) (118)
Instituição Religiosa	Frente Evangélica de Paranaíba-PR (221); Frente Parlamentar Mista Evangélica e Católica Apostólica Romana (em defesa da família e da vida) (217).
Indivíduos	Marley Di Mariae (186); Arieane Evangelista (185); Ingrid Pereira (164); Priscila Magalhães (156); Lilian Neves; Daniela Melo (150); Fernando S. Carlomagno (143); Orley José da Silva e Viviane Petinelli (134); Thais Franco (123); Elaine Rizzato (122); Juliana Moura Fernandes (119); André Vieira (196); Sérgio Resende (118); Nélio Santos (179); Antônio Ferreira (184); Contribuição e apelo médico-científico (088).
Conselhos	-
Sociedade Civil	-
Trabalhadores	-
Empresarial	-
Fóruns/Redes	-
Outros	-

Fonte: produzido pela autora.

Alguns desses sujeitos que se identificavam como professores cristãos elaboraram e apresentaram a representantes do governo uma versão “cristã” e alternativa da BNCC.¹⁴³ Além da forte mobilização realizada com os representantes dos legislativos, no mês de abril, durante a apresentação da BNCC (III) ao CNE, novas movimentações marcaram o campo que se articulou contra o gênero.

Em oposição à versão elaborada no âmbito do MEC que contou com a participação da sociedade brasileira, o documento entregue por esse grupo foi denominado *Uma proposta de BNCC constitucional e sem ideologia de gênero da BNCC*. Essa sugestão tinha como objetivo adequar a proposta de orientação curricular para a educação nacional aos interesses e ideais

¹⁴³ A versão “descontaminada” da BNCC, de acordo com os autores, está disponibilizada no blog em diferentes links. Disponível em: [de olho no livro didático: Uma proposta de BNCC constitucional e sem ideologia de gênero \(deolhonolivrodidatico.blogspot.com\)](http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com). Acesso em: 7 jul. 2021.

destes grupos. De acordo com esse grupo, mesmo sem a menção explícita a alguns termos, o texto da BNCC estaria contaminado com preceitos da “ideologia de gênero”. Segundo Moura (2018, p. 55),

Esta versão alternativa da BNCC teria sido subscrita pela Frente Parlamentar Evangélica, pela Frente Parlamentar Católica, pela Frente Parlamentar Mista em defesa da Vida e da Família da Câmara e do Senado e pela Frente Parlamentar em defesa da Vida e da Família da Câmara do deputado e teria sido entregue em 25 de outubro de 2017 aos deputados e senadores e diretamente ao Ministro Mendonça Filho e ao CNE.

Essa versão alternativa não foi contemplada na versão apresentada pelo Ministério, mas fica evidente que essas interferências influenciaram diretamente o “silenciamento das questões de gênero”, na terceira versão. De acordo com Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019, p. 1549), além da retirada dos termos, a compreensão de sexualidade é esvaziada, compreendida apenas sua dimensão biológica, e os direitos humanos abordados numa certa superficialidade.

Para Hypólito (2019), muitos especialistas contribuíram em “termos de qualidade curricular”, principalmente nas duas primeiras versões no sentido de inserir no documento preceitos para promover a equidade na educação. Entretanto, segundo o autor, a terceira versão já possuía muitos aspectos conservadores e não “absorveu muitos dos preceitos liberais para uma educação pública” (HYPÓLITO, 2019, p. 195).

Destarte, o cenário de negociações sobre a abordagem destes temas parece ser marca presente nas políticas educacionais do país. Considerando a função social que é dada ao ambiente escolar em diferentes momentos da história do país,¹⁴⁴ a inclusão de aspectos sobre a sexualidade em documentos e práticas educacionais ocorreu dentro de contextos muito específicos. Em geral, seu tratamento tinha como finalidades a prevenção de doenças, gravidez precoce e/ou indesejadas, adequação de condutas sexuais. Assumiu, portanto, em certos contextos, perspectivas médico-higienistas e biológicas tomadas como políticas públicas de Estado (ROSEMBERG, 2001; VIANNA; UNBEHAUM 2004; 2006). Em períodos mais recrudescidos e conservadores vividos pela sociedade brasileira, como no

¹⁴⁴ Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019) destacam que a introdução da educação sexual se deu a partir das décadas de 1920 e 1930, a partir de um contexto de combate à epidemia de sífilis; assim, as instituições escolares tiveram importante papel no enfrentamento de problemas de saúde pública. Nas décadas seguintes, há um retrocesso na abordagem destes temas pelas escolas devido ao cenário ditatorial. Nos anos 1980 e 1990, com uma nova epidemia (AIDS), o caráter preventivo e biológico (higienista) parece orientar o tratamento do tema. No final da década de 1990, uma nova tônica é assumida nessa temática, com a inclusão dos debates de gênero e diversidade sexual, ainda que de modo muito restrito.

contexto da ditadura militar, a família passa a requisitar seu papel perante do Estado em tratar do tema (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019).

Com avanços democráticos no país e também dos próprios debates pertinentes a esses temas, de acordo com vasta literatura (cf. ALTMANN, 2006; VIANNA; UNBEHAUM, 2004; 2006; LEÃO, 2009; LEÃO; RIBEIRO, 2012), sua inclusão no campo educacional e das políticas desse setor em diferentes períodos deu-se inicialmente por meio “[...] de ‘concessões’ no campo da educação sexual que visariam futuros avanços quanto ao debate sobre diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar” (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1543).

A versão final da BNCC é apenas uma das cenas dessa história. Porém, para evidenciar as polêmicas e disputas na elaboração do documento, vejamos, a partir de agora, como a questão de gênero foi tratada nas versões apresentadas da BNCC.

5.5.1 BNCC (I)

No texto da BNCC (I), apresentada pelo MEC em outubro de 2015, é possível encontrar 78 vezes menções ao termo gênero, muitas delas atreladas a gênero textual e gramatical. Todavia, em 13 vezes que o termo foi citado, esteve atrelado às propostas de debate sobre as relações sociais de gênero e sexualidade.

Sua alusão ocorre já nos princípios orientadores que garantem o direito à educação independente de questões sociais que se interseccionam, como gênero, etnia, idade e outros marcadores sociais. Sob esse aspecto, o documento demonstrava a intencionalidade em promover a equidade e a busca de redução de desigualdades nos processos educativos considerando tais fatores. Mesmo não havendo uma conceituação do termo, a compreensão que é dada ao gênero parece ir além das perspectivas adotadas em documentos educacionais anteriores. Delimita-o como aspecto que não se dissocia de outros fatores sociais e que não pode ser separado da totalidade social, seja ela de classe, seja origem e/ou raça/etnia. Coloca-se, desse modo, distante de momentos nos quais foi associado à construção de uma cidadania abstrata e dos direitos humanos (VIANNA; UNBEHAUM, 2004); aos aspectos essencialistas e bilogizantes (ALTMANN, 2006; LEÃO, 2012); ou até mesmo incluído no grande guarda-chuva das políticas de diversidades (CARREIRA, 2015).

Por exemplo, no tópico destinado à “Educação Infantil na BNCC”, propõe que o trabalho pedagógico nesta etapa ensino foque na formação da criança com:

[...] uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, classe social das pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento (BRASIL, 2015, p. 19).

Ou seja, nesta perspectiva, compreende-se a questão de gênero como um importante aspecto da dimensão humana, constitutiva do indivíduo a ser considerado durante todo o processo educativo. Ao lado de outras características individuais e sociais, como classe, raça/etnia, associa-os a uma proposta de uma concretização dos direitos a educação e de redução de desigualdades entre os sistemas educacionais ao propor o que seja comum de ser ensinado em diferentes realidades educacionais pelo país.

Essa perspectiva é reafirmada em outras passagens do documento. Nos “Objetivos Gerais da área de Linguagens no Ensino fundamental”, propõe-se uma formação (com base nos conhecimentos historicamente construídos de seus componentes curriculares) que respeite as pluralidades socioculturais e as inúmeras diferenças sociais, inclusive as de gênero que são “manifestadas por meios das linguagens” (BRASIL, 2015, p. 33). Nos “Objetivos Gerais do componente de Educação Física”, indica-se assegurar aos estudantes uma formação que visa “reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, [...] raça/etnia, religião” (BRASIL, 2015, p. 98).

Observa-se que as propostas de tratamento das questões de gênero nessa primeira versão da BNCC estão interseccionadas com outros marcadores sociais importantes como raça/etnia e classe social. Em documentos anteriores, essa dimensão assumia apenas o caráter biologizante e/ou vinculado apenas às questões preventivas e de saúde sexual, distanciando-se de aspectos sociais e culturais. Essa abordagem no campo das políticas educacionais é expressão de:

[...] verdadeira luta ao longo de várias décadas para a garantia de algumas conquistas na área das políticas públicas de educação relativas à consolidação do conceito de gênero como uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico e descortinar caminhos para uma crítica mais incisiva às características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas e às afirmações biológicas sobre corpos, comportamentos e habilidades de mulheres e homens sobre diferenças

sociais, destacando o caráter socialmente construído do conhecimento científico (VIANNA, 2018, p. 96).

Esse aspecto também pode ser observado no componente curricular de Biologia destinado ao 3º ano do ensino médio, que se distanciando da centralidade do aspecto natural, evidencia zelo ao considerar as implicações sociais e culturais desses fatores nas diferenças entre os gêneros quando lança como proposta:

Analisar as implicações culturais e sociais da teoria darwinista nos contextos das explicações para as diferenças de gênero, comportamento sexual e nos debates sobre distinção dos grupos humanos, com base no conceito de raça, e o perigo que podem representar para processos de segregação, discriminação e privação de benefícios a grupos humanos (BRASIL, 2015, p. 202).

Ainda destinado ao ensino médio, no componente curricular de Sociologia para o 2º ano, com intenção de tratar os “processos de formação de identidades políticas e culturais”, propõe-se: “Compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero” (BRASIL, 2015, p. 300). Já a orientação para os trabalhos pedagógicos com o 3º ano do ensino médio desse mesmo componente curricular foca na “Compreensão das formações políticas, da democracia e da cidadania e compreensão sociológica do trabalho”, com a sugestão de: “Problematizar a divisão de classes no modo de produção capitalista, a divisão de trabalho segundo o sexo e as implicações para as relações de gênero e a divisão de trabalho segundo cor, raça ou etnia” (BRASIL, 2016, p. 301).

Como se percebe, essa primeira versão da BNCC traz como avanço as dimensões sociais como gênero, raça/etnia e classe social interseccionadas e indissociáveis para a compreensão das desigualdades que as cercam. Esse horizonte contrasta com a inserção inicial de gênero nas políticas educacionais e em documentos normativos “na perspectiva [geral] dos direitos e da construção da cidadania” (VIANNA, 2018, p. 77).

5.5.2 BNCC (II)

Na segunda versão apresentada pelo MEC em maio de 2016, há um acréscimo visível em referências ao termo gênero, e diferentemente da primeira, é possível identificar uma ampliação na abordagem da questão de gênero, mencionada 29 vezes ao longo de todo documento.

Nesse texto, a orientação sexual também aparece abordada de forma explícita. Essas modificações demonstram como foram atendidas algumas reivindicações enviadas por leitores críticos em pareceres sobre a versão anterior.¹⁴⁵ Inúmeros especialistas ressaltaram em seus pareceres as ausências e discrepâncias na abordagem de gênero e sexualidade nos componentes curriculares, fazendo com que a segunda versão da BNCC assumisse uma postura mais inclusiva e de reconhecimento das diferenças em seus temas integradores.

Em comparação à primeira versão, Macedo (2017, p. 513-514) chama a atenção para o fato de que foi nesta segunda versão que alguns direitos ganharam uma maior centralidade no texto, aparecendo com uma definição mais evidente. Esse maior destaque em algumas demandas de cunho social ocorre em diferentes momentos, como na definição de princípios éticos que balizem os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento dos sujeitos da educação básica, vinculados:

[...] ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer; (BRASIL, 2016, p. 34).

Este caráter explícito expressa o comprometimento em trazer de forma mais evidente temas sociais (direitos humanos; sociais; individuais e coletivos; diversidade; inclusão) (MACEDO, 2017), contemplando-os em distintos componentes curriculares e áreas de conhecimento.

Apona, também, para propostas de uma formação escolar que esteja ancorada em preceitos que promovam uma educação mais democrática e integral, com vistas à superação de desigualdades sociais (dando ênfase aos aspectos de raça/etnia e gênero), assumidas e reconhecidas como responsabilidade que o Estado deve adotar para redução de violências vivenciadas na sociedade. Apesar de esses marcadores sociais (gênero; raça/etnia) aparecerem, de modo explícito, nesta versão da BNCC, ao lado de categorias essenciais como classe, não são situados nas relações de desigualdades que os cercam. São caracterizados apenas como relações entre diferentes, seu reconhecimento considerado apenas pela noção de diversidade.

¹⁴⁵ Pareceres dos leitores críticos (especialistas) disponíveis em: [Relatórios e Pareceres \(mec.gov.br\)](https://relatorios.mec.gov.br) Acesso em: 10 jul. 2021.

Outro aspecto que merece destaque é que a questão de gênero e sexualidade nessa proposta esteve presente em alguns componentes curriculares, consistindo em um aspecto essencial ao lado de outros marcadores sociais para o cumprimento do objetivo de aprendizagem do conteúdo proposto. Isso se diferenciava de sua inclusão nos PCNs, em um caderno específico, conceituado e com propostas de serem trabalhadas transversalmente (nas diferentes áreas de conhecimento). Nessa nova organização dos conhecimentos fundamentais à aprendizagem, a versão da BNCC (II) compreendeu essas dimensões como eixo integrador na elaboração de referenciais curriculares, trazendo-as associadas a outros temas e aspectos sociais, mas sem explicitá-las separadamente.

Essas dimensões foram incluídas tanto nos objetivos gerais por área de conhecimento (Linguagens; Ciências Humanas e da Natureza), como nos objetivos de aprendizagens dos componentes curriculares de cada seguimento de ensino da educação básica. Vejamos alguns exemplos.

Na etapa da educação infantil, o documento da BNCC (II) reafirma o compromisso existente na DCNEI de centrar o trabalho pedagógico de professores desta etapa de ensino “no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais, de classe social” (BRASIL, 2016, p. 56). Defende como direitos à aprendizagem de alunas e alunos “CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião” (BRASIL, 2016, p. 68).

Todavia, Alves (2019) destaca que o documento da BNCC para esta etapa de ensino apresentou uma compreensão de uma diversidade que universaliza - ou pulveriza como se tudo estivesse no mesmo plano - propondo apenas a convivência harmônica das diferenças sociais dos alunos por meio de compromissos com práticas antidiscriminatórias. Dessa forma, sem considerar que essas relações se dão numa sociedade assentada em relações desiguais, a questão de classe fica em um segundo plano, condicionando uma

[...] ênfase num currículo constituído por conhecimentos universais, comuns a todos os indivíduos, constituído de aprendizagens essenciais das quais todos/as os/as estudantes precisam apropriar-se, a fim de desenvolver competências e habilidades indispensáveis para inserção em uma sociedade competitiva, produtista e mercadológica. Estas aprendizagens têm primazia no currículo, ocupando o lugar da parte comum, que todos/as os/as estudantes precisam adquirir nos diversos níveis e modalidades de ensino (ALVES, 2019, 121-122).

Para essa etapa de ensino, considerando as faixas etárias de desenvolvimento, considera-se que alguns saberes e conhecimentos são fundamentais de serem desenvolvidos a partir de eixos e/ou campos de experiências para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos. Nas sessões ‘O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos’, insere-se a dimensão de gênero como marcador social essencial para desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que

O corpo expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade (BRASIL, 2016, p. 70).

Em outro momento, ainda destinado a esse segmento de ensino, aponta-se como objetivo levar os alunos a: “CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso” (BRASIL, 2015, p. 71). Reafirma-se, portanto, o reconhecimento das questões de gênero associada a outros aspectos sociais como estratégia para inserção e introdução dos estudantes da educação infantil em outras interações sociais. Aproxima-se da intenção do RCNEI que reconheceu e inseriu o debate sobre gênero desde a educação infantil (VIANNA; UNBENHAUM, 2012). Valoriza-se o “contato criativo com manifestações artísticas e culturais” em que o aluno está inserido ou de outras comunidades, como parte das estratégias dos direitos de aprendizagem de conhecer-se, de possibilitar processos de valorização e pertencimentos associados aos “aspectos étnico racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens” (BRASIL, 2016, p. 77).

Na sessão de apresentação dos componentes curriculares da educação básica, em conformidade com as DCNEF (2010) e as DCNEM (2012), ressaltam-se “os fundamentos que orientaram a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares” (BRASIL, 2016, p. 85).

Sobre os componentes para orientação curricular para o ensino médio, destaca-se a necessidade de os conhecimentos, como o de Biologia, estarem associados a temas e questões existentes no mundo contemporâneo, dentre eles: “identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais

relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável [...]” (BRASIL, 2016, p. 150).

Essa formulação é uma avanço, pois, em geral, esse componente curricular apresenta uma desvinculação das temáticas de gênero e sexualidade por priorizar o que Vianna (2018) chamou de trinômio corpo/saúde/doenças, fato que ocorrera nos PCNs.

Nessa segunda versão da BNCC, em detrimento do determinismo biológico, a ênfase em caracteres sociais associados aos sexos demonstra como a questão de gênero pode contribuir para as inúmeras áreas de conhecimento, possibilitando a desconstrução de tabus, preconceitos e violências.

Na proposta de estrutura da área de Ensino Religioso, ressalta-se seu papel associado a outros componentes curriculares, principalmente com a área de ciências humanas. Destaca-se o caráter não confessional que a BNCC (II) concede a esse conteúdo, enfatizando sua intrínseca associação com os direitos humanos, o respeito e convívio com as diversidades religiosas e sociais. Apresenta-se como proposta considerar no conjunto das ‘ideias e práticas religiosas/não-religiosas’ experiências e manifestações religiosas e suas relações com aspectos que se entrecruzam e que são indissociáveis da sociedade, como: “as práticas celebrativas, simbólicas, rituais, artísticas, espirituais; a atuação das lideranças religiosas; as instituições religiosas e suas relações com a cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologias, meio ambiente, questões de gênero, entre outros” (BRASIL, 2016, p. 173).

A proposta de abordagem da área de ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental salienta a importância de

[...] aprofundar aspectos relacionados à construção de identidades a partir de relações de alteridade, nas quais o respeito e acolhimento às diferenças, de gênero, classe social, religião, raça, dentre outras, é condição para a construção de relações mais justas e solidárias entre os/as estudantes (BRASIL, 2016, p. 316).

Apesar de tratar dos aspectos constitutivos da construção da identidade social dos indivíduos, considerando-os inseridos em relações de alteridades, a proposta apresentada no componente curricular equivale às “diferenças” existentes em termos de classes, desconsiderando que, nessas relações, não há diferença, mas sim desigualdades.

Quanto aos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental”, a BNCC (II) garante e reforça o enfoque nos “Direitos humanos e cidadania – englobando educação para o trânsito, idosos, questões de diversidade,

gênero e sexualidade, segurança alimentar; [EA] Educação Ambiental” (BRASIL, 2016, p. 318). Espera-se que as apreensões de conhecimentos permitam ao aluno: “Elaborar questionamentos referentes à existência humana e às situações limites que integram a vida, articulados às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, de gênero e sexualidade, dentre outras” (BRASIL, 2016, p. 485).

Reconhecida como área privilegiada para esses debates, à área de ciências humanas atribui-se a tarefa, desde os anos iniciais do ensino fundamental, em especial aos componentes de História e Geografia, de promover e desenvolver conteúdos e

[...] conhecimentos que permitam uma compreensão da temporalidade e da espacialidade, da diversidade cultural, religiosa, étnica, de gênero, cor e raça, na perspectiva dos direitos humanos e da interculturalidade, da valorização e acolhimento das diferenças (BRASIL, 2016, p. 296).

Contudo, poucas foram às propostas de objetivos de aprendizagem dessa área de conhecimento que trouxeram essa dimensão, deixando escapar, por exemplo, na área de História a compreensão sobre as relações sociais de gêneros nos diferentes tempos históricos.

No componente curricular de Geografia, um dos poucos objetivos que abarcam a dimensão propõe que os alunos consigam “Analisar distribuição territorial, quantidade e densidade, aspectos de renda, gênero, idade, racialidade, etnicidade, mestiçagem e movimentos migratórios caracterizam a população brasileira” (BRASIL, 2016, p. 454).

Se observarmos, o marcador social de gênero aparece associado a outros, adotados como constituintes e indissociáveis para compreender o fenômeno social proposto. Abordar esses elementos de forma integrada é partir do reconhecimento que alguns aspectos sociais não podem ser compreendidos individualmente; desconsiderar suas relações integradas pode ofuscar desigualdades e opressões que cercam algumas dessas dimensões (HIRATA, 2014; KERGOAT; 2010; MORAES; ESQUENAZI, 2019).

Na sessão que trata das/dos “estudantes e sua relação com o conhecimento nos anos finais do ensino fundamental”, ressaltam-se as especificidades desta etapa de ensino e a necessidade de considerar o período de transição entre a infância e adolescência “marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais” (BRASIL, 2016, p. 321). As questões de gênero e sexualidade aparecem como elementos que carecem de maior atenção nos processos de aprendizagem da etapa e as demandas da faixa etária. Essa intencionalidade corrobora com a proposta de associar as mudanças e dúvidas provenientes da puberdade e adolescência sobre sexualidade, gênero e

orientação sexual à sua constituição social e histórica, desvinculando os trabalhos que cercam os temas de tabus e preconceitos (ALTMANN, 2001; VIANNA, 2018).

O componente curricular de Educação Física destaca-se como o que mais abarca, em suas diferentes etapas da educação básica, os marcadores sociais. Esses aspectos foram circunscritos como elementos essenciais ao cumprimento de seus objetivos de aprendizagem. A proposta de trabalho com os anos finais do ensino fundamental sugere “Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião” (BRASIL, 2016, p. 383). Vejamos como outras propostas de trabalhos, expostas no quadro a seguir, compreenderam a questão de gênero.

Quadro 16 – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º e 7º ano)

OBJETOS DE CONHECIMENTO E UNIDADES TEMÁTICAS:	HABILIDADES
ESPORTES	(EF06EF05) Contribuir no enfrentamento de situações de injustiça e preconceito , geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva, com ênfase nas problemáticas de gênero e na produção de alternativas democráticas para sua superação (p. 384).
GINÁSTICA	(EF06EF15) Produzir e experimentar apresentações ginásticas coletivas, com base no reconhecimento das singularidades presentes no grupo , com ênfase nas questões de gênero (p. 386). (EF06EF23) Construir coletivamente procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com especial atenção às questões de gênero presentes nesse universo (p. 386).
LUTAS	(EF06EF29) Reconhecer e respeitar o/a colega como oponente no contexto da prática de lutas, com especial atenção às questões de gênero (p. 388).
DANÇA	(EF06EF37) Problematizar e estabelecer acordos no universo das danças populares do mundo, objetivando a construção de interações referenciadas na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito às diferenças, com ênfase nas questões de gênero (p. 390). (EF06EF38) Contribuir para o enfrentamento de situações de preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças populares do mundo , com ênfase nas problemáticas de gênero . (p. 390).

Fonte: BRASIL, 2016, grifo nossos.

Mesmo restringindo-se a algumas etapas do ensino fundamental (6º e 7º ano), as propostas de trabalho com o respeito às diferenças esteve presente, ressaltando as dificuldades e potencialidades de trabalhos pedagógicos que considerem as singularidades entre os grupos sociais e alunos. Ao propor essa perspectiva, o componente curricular pode subsidiar práticas pedagógicas embasadas na compreensão de situações e experiências de preconceitos e

discriminações e promover reflexões por meios das intervenções que podem surgir no trato destas unidades temáticas. Nesse tópico, há ênfase nas questões de gênero, pelo combate as discriminações, principalmente em atividades da disciplina que comumente são associadas a estereótipos e a determinadas condutas e comportamentos.

No componente curricular de Artes, novamente as questões de gênero ganham destaque em alguns objetivos de aprendizagem de temáticas como artes visuais e teatro. No quadro seguinte, é possível verificar questões relacionadas corpo, não se restringindo ao corpo biológico/natural, e as dimensões de gênero e sexualidade, como aspectos indissociáveis no tratamento das unidades temáticas ao longo das etapas do ensino fundamental.

Quadro 17 – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE ARTE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)

OBJETOS DE CONHECIMENTO E UNIDADES TEMÁTICAS:	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	(EF06AR16) Apropriar-se dos diversos conceitos e procedimentos de dança de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade (p. 397).
TEATRO	(EF06AR37) Refletir sobre as experiências teatrais desenvolvidas em aula de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade (p. 399).

Fonte: BRASIL, 2016, grifo nossos.

Todo esse comprometimento expresso na segunda versão da BNCC (II), ainda que em um contexto de pressão sobre o tratamento e inclusão do tema, parece ir ao encontro de toda a estrutura institucional e legal, programas de ações afirmativas, distintas políticas públicas que incluíram amplamente estas dimensões nas décadas anteriores.

Entretanto, como já afirmamos, em um cenário reativo à inclusão de ações para o enfrentamento de desigualdades estruturais, preconceitos e violência com vistas uma sociedade mais democrática e inclusiva, desenvolveram-se sociedade brasileira, em contrapartida, “ações de controle e inúmeras interferências de setores conservadores em geral, e mais especificamente pentecostais e integrantes da igreja católica, na educação formal utilizando o gênero como disputa por direitos e concepções nos campos da política educacional” (VIANNA, 2018, p. 96).

5.5.3 BNCC (III)

Esse movimento produziu eco na 3ª versão apresentada pelo MEC em 6 de abril de 2017 e se consolidou na versão homologada em dezembro do mesmo ano. O termo gênero e as referências explícitas à orientação sexual desapareceram do texto. A palavra gênero é referida no texto apenas a aspectos textuais e gramaticais.

De acordo com reportagem da Folha De São Paulo,¹⁴⁶ o MEC retirou as menções explícitas aos termos “sem alarde”, logo após apresentar uma prévia da versão BNCC (III) aos jornalistas, no dia 04/04/2017, quando os termos “identidade de gênero e orientação sexual” ainda apareciam referenciados. O recuo identificado na versão disponibilizada no site oficial da base no dia 06/04/2017 foi justificado pela pasta ministerial apenas como mudanças pontuais do texto que “passou por ajustes finais de editoração/redação que identificaram redundâncias”.

Ainda de acordo com a reportagem de Natália Cancian (2017), o MEC afirmava que essa nova versão não estaria comprometida mesmo sem as referências diretas aos termos, pois o documento preserva e garante pressupostos de respeito, pluralidade, valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais como etnia, origem, religiosa, inclusive as de gênero. Relata ainda que a secretária-executiva do MEC do período, Maria Helena Guimarães, havia se posicionado sobre a ausência destas questões, afirmando que a retirada dos termos foi uma opção que o ministério assumiu; porém, a pasta não se posicionaria favorável, nem contrária a essa questão:

Não trabalhamos com questão de gênero. Trabalhamos com respeito à pluralidade, inclusive do ponto de vista de gênero, raça, tudo. Inclusive fomos até procurados por quem defendia ideologia de gênero e outros contra. Mas não queremos nem ser a favor nem contra. Somos a favor da pluralidade, da abertura, da transparência e da lei (GUIMARÃES apud CANSIAN, 2017, s.p.).

De acordo com Álvaro M. Hypólito, essa terceira versão sofreu forte influência e tentativas de controle por parte dos setores conservadores. Os grupos representantes da academia, que participaram ativamente do processo como especialistas enviando pareceres para a construção da segunda versão, retiraram-se ou foram excluídos do processo. Embora o protagonismo neste contexto seja a dos setores conservadores, Hypólito (2019, p. 196) ressalta a atuação de

¹⁴⁶ CANSIAN, Natália. Folha Uol. Educação. Brasília. Disponível em: [Ministério tira 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da base curricular - 06/04/2017 - Educação - Folha de S.Paulo \(uol.com.br\)](https://www.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular-06-04-2017.shtml). Acesso em: 7 jul. 2021.

[...] grupos neoliberais [que] apoiaram a eleição do atual presidente com a ilusão de que manteriam o controle sobre as políticas mais neoliberais, incluindo a BNCC, sistemas de avaliação, provas nacionais, formação docente e negociando, inclusive, a indicação do futuro ministro. Grupos religiosos e conservadores, entretanto, atuaram decisivamente para bloquear indicações mais liberais e impuseram uma indicação mais conservadora ideologicamente, logo, mais alinhada com os princípios da Escola sem Partido, do criacionismo e de uma visão conservadora de gênero, atacando o que chamam de ideologia de gênero.

Percebe-se, portanto, que, nesse novo contexto, a conjunção entre neoliberais e conservadores se efetiva. Com a retirada das referências explícitas dos termos, há uma preocupação por parte de alguns especialistas, pesquisadores (as), educadores (as) e distintos setores da sociedade civil, de a BNCC promover um potencial esvaziamento do caráter crítico e democratizante.¹⁴⁷

Ao excluir essas questões do conjunto das habilidades e competências que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, altera-se a proposta de se incorporar aos sistemas de ensino temas que abarcam a vivência contemporânea. Distancia-se de uma formação que contemple conhecimentos, práticas e valores que resguardecam e considere os distintos marcadores sociais como passo importante para a redução das desigualdades educacionais. Proporciona-se, assim, por meio de uma padronização e adequação dos componentes curriculares, uma formação centrada na instrumentalidade. De acordo com Luís Carlos Freitas, ao assumir esses pressupostos, as

[...] diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

De acordo com o parecer 15/2017,¹⁴⁸ o Conselho Nacional de Educação em Sessão do dia 15/12/2017 declarava-se favorável por maioria de votos ao “Projeto de Resolução e anexos, que instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (CNE, 2017, p. 31). No entanto, na Sessão Deliberativa do Conselho Pleno do dia

¹⁴⁷ Rede Brasil atual. Educação. 11/04/2017. Disponível em: [Movimentos pró-educação criticam retirada de questão de gênero da base curricular nacional - Rede Brasil Atual](#) Acesso em: 10 jul. 2021.

¹⁴⁸ CNE. PARECER HOMOLOGADO Nº 15/2017. Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: [*pcp015_17 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 7 jul. 2021.

07/12/2017, a aprovação da BNCC havia sido adiada,¹⁴⁹ a partir do pedido de vistas das conselheiras: Márcia Ângela da Silva Aguiar; Aurina Oliveira Santana; Malvina Tania Tuttman. Elas justificaram o pedido em decorrência do caráter verticalizado que a base assumiu durante seu processo de construção, denunciando, segundo Caetano (2020, p. 69), “a falta de transparência, diálogo e democracia no processo”.

As conselheiras relataram, em seus votos, o histórico de mudanças, alterações e atropelos do MEC e do CNE e se posicionaram

[...] contrárias à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude e limitações e, portanto, a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade social da educação básica em nosso país. Submetemos o voto ao Conselho Pleno para decisão (CNE, 2017, p. 42).

Tanto a supressão das questões de gênero, como a não inclusão e separação da etapa do ensino médio das outras etapas da educação básica (as discussões foram prolongadas para o ano de 2018 após a reforma do ensino médio) demarcaram os intensos consensos e dissensos sobre a base nacional comum.

No parecer favorável, o CNE acatou a supressão dos termos gênero e orientação sexual realizada pelo MEC, mas reconheceu as disputas e “controvérsias” existentes sobre a temática durante os debates públicos no processo de construção da BNCC.

O presidente da comissão da BNCC no CNE, o Conselheiro Antônio Cesar Russi Callegari, também se posicionou quanto às supressões feitas pelo MEC em relação exclusão das referências a gênero e orientação sexual. Embora favorável ao parecer e à resolução, enfatizou que “o MEC e a maioria dos membros do CNE acabaram cedendo às pressões das milícias fundamentalistas e ultraconservadoras que se posicionaram contra a existência dessas questões na BNCC” (CNE, 2017, p. 45).

Caetano (2020) ressalta que algumas posturas adotadas pela presidência de Eduardo Deschamps do CNE neste contexto tiveram como objetivo uma tramitação rápida. Em reportagem veiculada pela *Istoé Dinheiro*, Deschamps comentou sobre os entraves na aprovação do texto enviado pelo MEC ao conselho e afirmou que a inclusão do termo gênero na Base não resolveria a complexidade do tema nem atenderia os anseios da sociedade. Em suas palavras,

149 ISTOÉ. Conselho adia votação da base comum da educação básica. Geral. Agência Brasil. 07/12/17. Disponível em: [Conselho adia votação da base comum da educação básica - ISTOÉ DINHEIRO \(istoedinheiro.com.br\)](http://istoedinheiro.com.br). Acesso em: 10 set. 2021.

“O conselho entende que remetendo as questões de evitar o preconceito, de preservar a questão do respeito e da diversidade, ele pode estabelecer de maneira mais cuidadosa, normas complementares à própria base que vão tratar desse tema de sexualidade, de orientação sexual e de identidade de gênero”, disse. Ele explicou que a BNCC sozinha é um documento referencial, mas não é o único a traçar as diretrizes. Já existe uma comissão no CNE tratando dessas questões de gênero, que deve também promover audiências públicas sobre o tema (ISTOÉ, 2017, s.p).

De acordo com Caetano (2020), todas estas movimentações sobre a base, corroborada pelas posturas assumidas pela presidência do conselho com aderência da maioria dos conselheiros, assinala que sua aprovação ocorreu

[...] sem uma análise mais aprofundada dos objetivos fundantes de uma política educacional nacional estruturante, que se transformaria em lei. Sessões foram marcadas arbitrariamente com intervalos curtos para a realização de análises de documentos, bem como a ausência de emendas realizadas por conselheiras. Esse modelo de política curricular privilegia modelos estruturados como cartilhas, instruções programadas, guias, plataformas digitais e retiram dos professores a autonomia no desenvolvimento do seu trabalho, bem como tornam a educação um grande negócio, em que tudo se compra e se vende (CAETANO, 2020, p. 71)

Nos votos dos outros conselheiros que se declararam favoráveis à BNCC, a ausência/retirada das menções de gênero não foi aludida, corroborando com a postura da presidência e do Conselho Pleno na aprovação do texto sem questionar aspectos ressaltados nos votos contrários. Apesar disso, o CNE se comprometeu, em resposta às inúmeras demandas da sociedade, a aprofundar as discussões e debates sobre o tema e apresentou proposta de criar uma comissão específica com a função de elaborar

[...] normatizações sobre orientação sexual e identidade de gênero, considerando a importância desse tema para o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito, tolerância à diversidade, ao pluralismo e às liberdades individuais, de modo a combater qualquer forma de preconceito, discriminação e violência (CNE, 2017, p. 30).

A postura assumida pelo Ministério em suprimir os termos, substituindo-os por vocábulos mais abrangentes quanto às demandas por direitos sociais, evidencia as tentativas de silenciar e ocultar as questões de gênero, manifestadas ao longo da BNCC (III) (SILVA; BRANCALEONE; OLIVEIRA, 2019). Nessa versão, houve a substituição dos termos que

tratam diretamente das relações sociais e sexuais humanas pelo uso da palavra diversidade de forma bem genérica e abrangente.

Como já indicamos, tal perspectiva já esteve presente em documentos educacionais anteriores, todavia, encontra-se agora na contramão dos avanços em termos de referência explícitas e políticas voltadas para esta dimensão. Essa supressão demonstra um retrocesso.

O silenciamento das questões de gênero e orientação sexual em um documento que visa orientar o trabalho educativo em nível nacional pode reforçar aspectos que naturalizam e colaboram para manutenção de desigualdades. Além disso, essa omissão intencional pode ter desdobramentos no campo da formação docentes. Muitos professores no país possuem defasagens quanto ao tema, resultado da ausência de abordagem dessa questão nos currículos de formação inicial (ROCHA, 2015). De acordo com Vianna e Unbehaum (2006, p. 425), uma efetiva inserção e consolidação das políticas de gênero na educação implica, entre várias medidas, “[...] uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração”. Muitos professores, por efeito dessa carência em sua formação,

[...] enfrentam dificuldades com trabalhos que envolvam a sexualidade devido a crenças e valores que possuem, fato que nos aponta que as dimensões sociocultural, afetiva e ética da sexualidade prescritas pela BNCC poderão ser escamoteadas ao longo dos processos de ensino-aprendizagem (SILVA; BRANCALEONE; OLIVEIRA, 2019, p. 1548).

A necessidade de menções diretas a esses termos pode contribuir com práticas pedagógicas que busquem atenuar situações extremas de discriminações, como a misoginia, homofobia e outras violências decorrentes das relações de gênero (VIANNA; UNBEHAUM, 2004; 2006; FERNANDES, 2016).

Na BNCC (III), além da exclusão do termo gênero e orientação sexual, a temática da sexualidade também passa um tratamento distinto do que recebeu a partir da década de 1990. Ela é dissociada das dimensões socioculturais, aproximando-se de momentos anteriores em que foi compreendida apenas pela perspectiva de saúde preventiva. Aparece, de forma sutil, sendo citada em apenas cinco situações em conteúdos pertencentes à área de ciências da natureza. Vista apenas em sua dimensão biológica, ou seja, vinculada à ideia da função reprodutiva da sexualidade, é desvinculada dos aspectos como a identidade gênero e orientação sexual.

Podemos estabelecer algumas aproximações com o tratamento que foi dado a sexualidade nos temas transversais do PCN, identificado por Palma, Piason, Manso e Stray (2015). Em conteúdos destinados às determinadas faixas etárias (anos finais do ensino fundamental), a sexualidade restringiu-se a promover a saúde sexual e preventiva, numa abordagem que não escapava do sentido biológico. Apesar disso, os parâmetros curriculares incluíram nos temas transversais - ainda que de maneira restrita - algumas passagens sobre homossexualidade e gênero.

Um aspecto ressaltado pelos autores, corroborado por outros trabalhos como o de Guizzo e Felipe (2015), é que, ao invés de propor reflexões sobre as “normas” heterossexuais como única forma de os sujeitos viverem sua sexualidade em nossa sociedade, não se ampliam as discussões sobre outras possibilidades de exercê-la. Essa dificuldade de trabalhar de modo claro e objeto a diversidade sexual “[...] está diretamente associada com as reações contrárias que a população, e aqui se inclui órgãos e instituições sociais normativas, apresentam quando há a possibilidade de uma mudança no cenário social” (PIASON; MANSO; STRAY, 2015, p. 737).

A despeito da retirada dos termos gênero e diversidade sexual, ainda é possível ver nesses documentos, em tom quase esvaziado, discussões que remetem ao enfrentamento de preconceitos e discriminações nas ideias de diversidade presente nas habilidades e competências.

A Procuradora Federal dos Direitos Humanos Deborah Duprat, em entrevista ao site *De olho nos planos*,¹⁵⁰ reitera a possibilidade de se trabalhar os temas nas escolas do país, pois, mesmo sem suas referências diretas no documento, estão contempladas as perspectivas de direitos humanos e a luta contra discriminações, presentes transversalmente em várias áreas de conhecimento da Base. De acordo com a procuradora, a educação escolar caracteriza-se como um local privilegiado e responsável em promover as ideias de igualdade, respeito à diversidade e os direitos humanos para superação de desigualdades históricas existentes na sociedade. Para ela,

Seria interessante que houvesse destaque porque seria uma maneira de refletir sobre conteúdos específicos, ainda que transversais, mas insisto, os temas estão contemplados. Proibições estaduais ou municipais em relação a disciplinas que contenham conteúdo de identidade de gênero e orientação

¹⁵⁰ DAHER, Júlia. De Olho nos Planos. Notícias. Direitos Humanos. Base Nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola? 22/04/2018. Disponível em: [Base Nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola? \(deolhonosplanos.org.br\)](http://Base Nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola? (deolhonosplanos.org.br)) Acesso: 12 de Jul. 2021.

sexual estão em descompasso com a BNCC” (DUPRAT, DE OLHO NOS PLANOS, 2017, s.p.).

Talvez possamos partir dessas referências sutis às questões de gênero se considerarmos o aspecto que Vianna e Unbehaum (2004, p. 81) chamaram a atenção: “não necessariamente a referência explícita à expressão gênero”, mas a existência de políticas na direção da educação de gênero.

No total, são 499 menções a gênero – todas no campo das linguagens se referindo a gênero textual. Mas se colocarmos no buscador do texto: sexualidade; diversidade; discriminação; preconceito e/ou outros termos, podemos vincular à temática, encontrando referências importantes.

Ou seja, mesmo com toda a movimentação para efetivar a retirada destas menções, ainda é possível esgarçar o documento aprovado e considerar, nas referências aos direitos humanos e na ideia generalizada de diversidade – mencionada 189 vezes –, a garantia da abordagem relacionada à promoção do respeito e diversidade, seja ela sexual, de gênero, seja racial.

Através de uma análise textual discursiva, Silva, Brancalone e Oliveira (2019, p. 1545) identificaram que três eixos temáticos aparecem na BNCC (III), “a saber: sexualidade em sua dimensão biológica, silenciamento das questões de gênero e superficialidade no tratamento dos direitos humanos”.

Por meio da trajetória metodológica de análise documental (CELLARD, 2009), realizamos a busca dos termos no texto com intuito de encontrar associações com as temáticas de gênero. Como já apontado, o termo em si não é referenciado, embora, seja possível identificar principalmente nas referências à diversidade, propostas em tratar das diferenças entre os grupos sociais e das inúmeras formas de discriminação.

Assumindo o compromisso de promover uma educação integral e o “desenvolvimento humano global”, a BNCC avalia que esta deve ser desenvolvida no âmbito da educação básica, por meio de “uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem”, compostos de diferenças, fruto das experiências que os distinguem. Defende a promoção de

[...] uma educação voltada ao seu acolhimento, **reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades**. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de **democracia inclusiva**, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não

preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso).

Apesar disso, deixa de considerar quais aspectos compõe as singularidades dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, e o intuito de formação integral se esvai ao não considerar que esses indivíduos estão inscritos em marcadores sociais da diferença (raça/etnia; classe; gênero), distanciando-se de questões sociais que a escola, como local da pluralidade, acolhe.

Em outro excerto, o tema da sexualidade é circunscrito apenas à dimensão biológica, com ênfase na função reprodutiva e nas mudanças biológicas sobre os corpos.

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira. Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, **estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo.** É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na **escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva** (BRASIL, 2017, p. 327, grifo nosso).

Ao deixar de problematizar as influências sociais sobre os sexos, reafirma “as características tidas como naturalmente masculinas e femininas e às afirmações biológicas sobre os corpos” (VIANNA, 2018, p. 96) e abandona a perspectiva que compreende as interferências socioculturais nos comportamentos sexuais humanos.

Passa a tratar o tema por um viés medicalizado, ressaltando apenas sua função preventiva de doenças transmissíveis, de cuidados à saúde e de referência de qualidade de vida. Despreza, assim, as relações sociais que permeiam a sexualidade, como as relações homoafetivas, as identidades de gênero, os direitos LGBT, quanto aos que dizem respeito à saúde sexual e reprodutiva.

Outro aspecto que é assumido nesse documento é a restrição da abordagem sobre sexualidade inserida apenas aos conteúdos da área Ciências da Natureza. Distante da ideia de um tema integrador, que poderia ser um ponto de conexão com outras áreas de conhecimento,

esse limita-se apenas à subordinação meramente informativa. No componente de Ciências destinado ao 8º ano, é possível verificar essa característica, quando as habilidades, buscam por meio de temas que cercam a faixa etária da puberdade e adolescência, elucidar práticas preventivas de doenças e gravidez. Apenas em uma habilidade (EF08CI11), é possível verificar proposta que considere as dimensões socioculturais da sexualidade humana.

Quadro 18 – CIÊNCIAS 8º ANO – CIÊNCIAS DA NATUREZA ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO E UNIDADES TEMÁTICAS:	HABILIDADES
Vida e evolução Mecanismos reprodutivos Sexualidade	(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética). (p. 349). (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) . (p. 349). (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção . (p. 349).

Fonte: BRASIL, 2017, grifo nosso.

Nas orientações de trabalho para os anos finais do Ensino Fundamental, sugere que:

[...] a exploração das vivências, saberes, interesses e curiosidades dos alunos sobre o mundo natural e material continua sendo fundamental. Todavia, ao longo desse percurso, percebem-se uma ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento, em especial nos últimos anos, e o **aumento do interesse dos alunos pela vida social e pela busca de uma identidade própria** (BRASIL, 2017, p. 343 Grifo nosso).

O documento aposta que reconhecer e trabalhar esses aspectos sociais pode ajudar na construção de pertencimento e no próprio reconhecimento como sujeitos socioculturais, possibilitando condições de, ao longo sua formação escolar e científica,

[...] explorar aspectos mais complexos das **relações consigo mesmos, com os outros**, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente; **ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações**; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e **repúdio à discriminação** (BRASIL, 2017, p. 343, grifo nosso).

No componente curricular de Educação Física, há um leque maior de discussões que perpassam a temática. Dentre as dez competências específicas para o conteúdo no ensino fundamental, preconiza-se:

4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos (BRASIL, 2017, p. 223).

Como se observa, essa proposição difere da apresentada no documento da BNCC em sua segunda versão, em que as questões de gênero foram levantadas como aspecto essencial para a desconstrução de preconceitos e atitudes discriminatórias sobre algumas práticas corporais. Com as modificações expressas no texto, as situações específicas de preconceitos e formas de discriminação não são explicitadas, contudo, há um reconhecimento que determinadas atividades são cercadas de alguns estereótipos (poderíamos aqui incluir os de gênero) necessitam de debate e desconstrução.

De acordo com Silva, Brancalone e Oliveira (2019, p. 1549), nessa proposta de trabalho, “os docentes poderiam oportunizar situações para (des)construções acerca dos corpos feminino e masculino, bem como suas possibilidades e potencialidades de expressão”. Contudo, reconhecem que esse trabalho é dificultado em decorrência da fragilidade das discussões de gênero existentes não só nos documentos orientadores e formativos para a educação básica, mas também na formação inicial de professores.

Quadro 19 – EDUCAÇÃO FÍSICA – LINGUAGENS/ ENSINO FUNDAMNETAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO E UNIDADES TEMÁTICAS:	HABILIDADES
DANÇA (3º ao 5º ANO)	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las. (BRASIL, 2017, p. 229).
LUTAS (6º ao 7º ANO)	(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente. (EF67EF17) Problematicar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.

	(BRASIL, 2017, p. 235).
DANÇA (8º ao 9º)	(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. (EF89EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. (BRASIL, 2017, p. 237).

Fonte: Brasil, 2017, grifo nosso.

Ao longo das habilidades a serem desenvolvidas no ensino fundamental, nas unidades temáticas de dança (3º ao 5º ano), lutas (6º ao 7º) e danças (8º e 9º), o documento valoriza a diferença (sem identificar quais) e combate a situações de preconceito e injustiça, seja cultural, de origem. Novamente, o aspecto de gênero e/ou orientação sexual que, antes era abordado, agora desaparece.

A área de ciências humanas, como alertado por inúmeros especialistas em seus pareceres encaminhados ao MEC durante o trâmite de elaboração da BNCC (III), teve perdas nas abordagens de determinadas discussões pertinentes ao campo de conhecimento, como as referentes às relações sociais de gênero. Tal aspecto subsumiu algumas temáticas a discussões generalizadas, atreladas ao debate das diversidades e direitos humanos.

No componente de História, por exemplo, apenas em algumas habilidades dos anos finais do ensino fundamental é possível associar o uso de alguns termos com o tema. Em apenas uma habilidade a ser desenvolvida no 6º ano, propõe identificar os papéis sociais atribuídos às mulheres no período histórico a ser estudado no sentido de ressaltar as situações de invisibilidade, marginalidade e subalternização pelas quais as mulheres passaram em diferentes sociedades e momentos históricos.

Quadro 20 – HISTÓRIA - CIÊNCIAS HUMANAS/ ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO E UNIDADES TEMÁTICAS:	HABILIDADES
Trabalho e formas de organização social e Cultural (6º ANO)	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais (p. 421)

Fonte: Brasil, 2017 grifo nosso.

Em outras duas habilidades destinadas ao 8º e 9º ano, verifica-se um pequeno reconhecimento de sujeitos marginalizados, conferindo certa visibilidade (se compararmos a ausência em inúmeros momentos que poderiam ser abordados) às mulheres, o reconhecimento da existência de grupos homossexuais e os tipos de violências que são empregados a esses indivíduos devido ao gênero e sua orientação sexual.

Quadro 21 – HISTÓRIA - CIÊNCIAS HUMANAS/ ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO E UNIDADES TEMÁTICAS:	HABILIDADES
<p>Totalitarismos e conflitos mundiais (8º ANO).</p> <p>Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 (9º ANO).</p>	<p>(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação (p. 429).</p> <p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (p. 431).</p>

Fonte: Brasil, 2017, grifo nosso.

Apesar disso, a proposta de trabalho pedagógico supõe que a temática seja trabalhada pela ótica de convívio com o diferente. Vinculada à promoção e constituição dos direitos humanos, desconsidera as expressões de gênero, as identidades de gênero e orientação sexual como questões fundamentais, o que pode circunscrever o debate a uma defesa genérica e ampla contra situações de discriminações e violência, mas não o reconhecimento e prevenção de situações que são derivados pela ausência dessas abordagens no ambiente escolar.

Na contramão dessa dissolução da temática, de acordo com Vianna e Unbehaum (2006, p. 425), “é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais”.

A última habilidade do componente de História que pode ser associada ao tratamento de temas sociais tem como objetivo de aprendizagem a apropriação por parte dos alunos da compreensão de direitos individuais e coletivos. Sob esse aspecto, espera-se que identifiquem tipos de violações e ações voltadas para a promoção de uma cultura de paz e respeito, que contemplem as pluralidades e consolidem uma formação para a democracia e cidadania.

O documento, como vimos, apresenta como subsídio de práticas pedagógicas de professores no país o trabalho baseado nos preceitos dos direitos humanos, porém, sem abarcar um horizonte mais concreto, “sua utilização genérica poderá resultar em compreensões simplistas sobre o respeito à diversidade” (SILVA; BRANCALEONE; OLIVEIRA, 2019, 1548).

O uso genérico e sem aprofundamento dessa concepção parece ter ocorrido apenas com intuito de substituir os termos que foram retirados como o “gênero e orientação sexual”. Diferente de como foi empregado em documentos educacionais anteriores, a dimensão de gênero sobrevinha como uma das expressões dos direitos humanos. Mesmo associada e velada à “necessidade de superação de discriminações relativas às construções histórico-culturais das diferenças do sexo” (VIANNA; UNBENHAUM, 2004, p. 92), ela aparecia como ênfase em seus princípios.

Outra forma identificada que pode ser associada à menção não explicitada sobre as relações de gênero refere-se às esvaziadas discussões sobre as diferenças (sociais), ressaltada apenas por aspetos que remetem a ideia de diversidade. Desvinculada de compreensões que considerem as condições políticas econômicas e socioculturais que permeiam a diversidade social, deixa de prescrever abordagens que interseccionam os distintos marcadores sociais que a compõem, além de não situar que compreensão de diversidade é assumida no documento. Sua abordagem em um documento que orienta práticas pedagógicas pelo país “guardará equivalências com a leitura de mundo que o docente possui e, sendo assim, cabe-nos indagar: qual diversidade deverá ser respeitada e em quais contextos sociais?” (SILVA; BRANCALEONE; OLIVEIRA, 2019, p. 1548).

Segundo Alves (2019), a BNCC dos anos iniciais do ensino fundamental trouxe aplicada em seu texto três compreensões de diversidade que apresentam características: universalista, celebratória e crítico-discursiva. Essas compreensões, segundo a autora, vinculam-se a estudos teóricos que consideram a diversidade como bandeira de lutas de movimentos que representam grupos sociais atingidos por discriminações e exclusões sociais. A primeira compreensão apresenta um caráter no qual as diferenças entre os alunos sejam elas de gênero, raça/etnia e/ou classe estão diluídas em uma compreensão universal de diversidade, substanciada por uma noção de igualdade nessas relações. Na compreensão celebratória, a autora argumenta que a base apresenta uma noção de diversidade a partir da ideia do sujeito (coletivo) diverso (em saberes, culturas e identidades) que possui especificidades e diferenças culturais entre si, contudo, são diferenças que podem ser conciliadas através da promoção de atitudes de respeito, aceitação e no acolhimento das diferenças. Na última compreensão de diversidade identificada por Alves (2019), a base assume uma postura crítica quando enfatiza a importância dada as lutas sociais para o reconhecimento e valorização das diversidades através do enfrentamento de situações discriminatórias.

Essas compreensões de diversidade podem ser visualizadas em diferentes momentos no texto destinado aos anos finais do ensino fundamental. Torna-se evidente como a compreensão universalista de diversidade foi assumida para substituir os termos gênero e orientação sexual. Embora não contemple explicitamente a diversidade de gênero e nem tópicos de debates sobre orientação sexual, ou interseccionados com outros marcadores sociais como visto na BNCC (II), encontram-se, no documento final, algumas determinações que orientam o desenvolvimento de componentes curriculares compreendendo aspectos que considerem a dimensão que diz respeito à diversidade e pluralidade cultural.

No componente destinado ao Ensino Religioso no Ensino Fundamental, sugere-se que o diálogo e as pesquisas sejam princípios mediadores e articuladores nos processos de apropriação e desenvolvimento dos saberes, buscando o desenvolvimento de competências que proporcionem ao aluno a “[...] problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão” (BRASIL, 2017, p. 436).

Nesse tópico, é possível perceber que o documento contempla as diferenças existentes nas dimensões religiosa, étnica e de origem, e atenta para propostas de trabalhos com intuitos na superação e resolução de situações de discriminações e preconceitos. Contudo, as formas de preconceitos são esvaziadas e generalizadas na expressão “preconceitos de qualquer natureza”.

Ao findarmos nossa leitura e análise crítica das versões apresentadas da BNCC, foi possível identificar ao longo do percurso de análise documental em conjunto a contextualização do período recente brasileiro, como a questão de gênero foi incluída e compreendida a partir das mudanças efetuadas pelo MEC a partir de disputas e movimentações políticas em torno da inclusão ou apagamento dos termos gênero e orientação sexual. Nesse conflito, o documento sofreu uma assepsia; os termos foram apagados e subsumidos a alusões gerais. Mais do que uma supressão de termos e tentativa de silenciamento da temática, essas ações demarcam a não linearidade da presença das questões de gênero nas políticas públicas de educação (SILVA, 2017; VIANNA, 2018).

Essa não linearidade se expressa nas negociações e concessões dadas em um contexto marcado por ações de desconstrução dos ganhos e avanços conquistados nesta seara. Concomitante às contenções que se firmavam sobre essas políticas, novas demandas de grupos sociais incidiam no cenário social e das políticas públicas, evidenciando que nesta “arena de relações necessariamente conflituosas e, por vezes, contraditórias, a formulação

dessas políticas, bem como a produção de conhecimento sobre elas, remete à discussão de complexidades” (VIANNA, 2012, p. 130).

Claudia Vianna (2018, p. 97) afirma que os desafios que eclodiram nos últimos anos no campo das políticas educacionais demonstram ser imprescindível reconhecer que o lugar de gênero e diversidade nessas políticas de fato nunca existiu. Para a autora, o caminho para a real efetivação dessa questão nas políticas educacionais é de “lutas e resistências”. As conquistas obtidas ao longo das três décadas no país não são fixas. Riscar de documentos oficiais termos que são expressão da luta social é, por certo, um desprezo por essas conquistas, um retrocesso. Como mencionamos, isso pode ter desdobramentos em vários âmbitos da política educacional, como no campo da formação docente. Contudo, ainda que haja uma descontinuidade no tratamento das questões de gênero nas políticas educacionais, esse apagamento está longe de fazer desaparecer as lutas sociais e a afirmação de alguns direitos conquistados, inclusive em outros âmbitos do funcionamento do Estado. Aqui valeria também considerar que esse retrocesso não é fixo, não está isento de novas disputas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não basta ser contra os retrocessos vividos no campo educacional (e fora dele): ao nos contrapor a eles, temos a oportunidade de formular uma pauta propositiva em defesa de uma educação democrática. Não existe uma definição pronta do que seria esta educação democrática, justamente porque ela só pode ser construída politicamente frente aos desafios e ameaças característicos de cada contexto histórico. Mais do que desânimo frente ao período de retrocessos que vivemos, podemos aproveitá-lo como uma oportunidade para refundar nossa luta pela educação democrática e pela escola pública, enfrentando esses novos desafios e ameaças (PENNA, 2018, p. 112-113).

Esta dissertação buscou responder qual lugar a questão de gênero ocupou nos documentos de políticas educacionais dos últimos trinta anos de democracia representativa no país. Para tanto envolveu o procedimento de análise documental (CELLARD, 2009), articulado à contextualização do período recente. A partir da análise de documentos educacionais procedentes de diferentes períodos, contextualizamos seus processos de elaboração/formulação, buscando captar seus conflitos.

Dessa maneira, debruçando-nos tanto sobre os documentos em si, quanto sobre os diálogos e embates que envolveram suas formulações, examinamos a presença ou ausência das questões de gênero, a sua compreensão e os conflitos de interesse que mobilizaram e/ou expressaram as discussões sobre o tema.

Os dados obtidos demonstram que este processo foi atravessado por períodos de consensos e dissensos, e que a não linearidade em avanços da questão de gênero nas políticas públicas de educação baliza a correlação de forças e interesses que marcam o país.

Evidenciou-se que uma estreita relação pode ser estabelecida entre os avanços deste campo com a continuidade da construção democrática (entendida como materialização de direitos) em seu contínuo processo, em um cenário que o sistema capitalista em sua orientação neoliberal limita sua real efetivação (WODD, 2003).

Para analisar esses dados, partimos de um referencial teórico-crítico e interdisciplinar. Recorremos à perspectiva histórica do tempo presente (BARROS, 2013; CALIL, 2005; FICO, 2012; GOMES; LUCA, 2013; HOBBSAWN, 1995; MORAES, 1998; 2000; PINHA, 2018) e

da ciência política (MIGUEL, 2016; 2017; BIROLI, 2018; 2019; 2020) para lidarmos com o contexto recente analisado; aos estudos de tradição marxista para o entendimento da democracia liberal/representativa e suas limitações (WOOD, 2003; 2007; NETTO, 1995; DURIGUETTO). Também nos ancoramos nas contribuições feministas desta vertente teórica (ARRUZA, 2015; ARAÚJO; 2000; CISNE; GURGEL, 2008; KERGOAT, 2010; HIRATA, 2014; SAFIOTTI, 2009; 2015) para análise da categoria gênero. Trabalhamos ainda com um levantamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas que tratou da interlocução de gênero nas políticas públicas educacionais (CARREIRA, 2015; 2016; MADSEN, 2008; ROSEMBERG, 2001; SILVA 2017; VIANNA, 2012; 2018; VIANNA; UNBENHAUM, 2004; 2006; 2016).

A presente dissertação nutriu-se da revisão bibliográfica realizada em seu caráter crítico para compreensão dos avanços, desmontes, recuos e ofensivas conservadoras nas políticas educacionais de gênero. Consequentemente, essas produções forneceram aspectos essenciais para realização de nossas análises, apesar de utilizarmos um marco teórico para compreendermos gênero diferente do comumente utilizado nestes trabalhos.

No percurso de análise, reconhecemos diferentes momentos da agenda de gênero nessas documentações, isto é, de como a questão de gênero foi traduzida nessas políticas, nominando-os a partir das características assumidas em cada um desses contextos.

No primeiro momento da agenda de gênero na política educacional, no qual denominamos de período de *construção* elegemos como documentos representativos os PCN (1997) e o PNE (2001-2010). O segundo momento, caracterizado pela *ascensão e maior visibilidade* ao tema, selecionamos o PNE (2014-2024). No terceiro momento, período marcado por tentativas de *desconstrução*, selecionamos as versões preliminares apresentadas durante o processo de elaboração da BNCC até a homologação do texto final (2015; 2016; 2017). Retomo alguns aspectos gerais dos períodos analisados para evidenciar esta trajetória.

O primeiro momento se insere no cenário de reorganização das democracias, contexto que assinalou a entrada da agenda de gênero no país, demarcado pela ampliação do rol de direitos alçados pela abertura política e das conquistas sociais trazidas pela CF/88 (MADSEN, 2008). A questão de gênero é incluída na agenda de políticas públicas do Estado brasileiro (PERONI, 2013; PERONI; CAETANO; ACELARO, 2019) sob influência da orientação neoliberal e de políticas globais assumidas na condução das políticas públicas locais. Nesse contexto, essa questão aparece de forma limitada em documentos normativos, sob uma perspectiva dos debates feministas da época e das demandas dos movimentos de mulheres,

com foco na construção da cidadania feminina e de outros sujeitos, como os LGBT, porém sem “radicaliza-la” (VIANNA; UBENHAUM, 2004).

Esse contexto também ficou marcado pelas reformas que redefiniram o papel do Estado na condução das políticas públicas (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010; SAVIANI, 2017; 2018). Nesse sentido, vinculou-se ao campo educacional o caráter reformador de busca de uma maior eficiência e eficácia (ROSEMBERG, 2001). A questão de gênero foi introduzida nas normativas educacionais por essa perspectiva. Por essa razão, ficou subsumida à correção das disparidades de acesso e permanência escolar, em detrimento da amplitude de desigualdades, deixando escapar outras dimensões que compõe esse marcador social (ROSEMBERG, 2001; VIANNA; UBENHAUM, 2004).

A questão de gênero foi incluída nas políticas educacionais época, inicialmente como uma meta de equidade a ser cumprida (ROSEMBERG, 2001), assumindo posteriormente um objetivo atrelado a uma educação para saúde preventiva (ALLTMAN, 2006). Sua inserção em concordância com uma agenda internacional seguia o cumprimento de orientações, acordos e compromissos multilaterais que o Estado brasileiro passou a incorporar em suas políticas públicas para a educação (MADSEN, 2008; SILVA, 2017).

Através da análise documental do PCNs (1997) do Ensino Fundamental I e II, verificamos que a compreensão de gênero está atrelada ou subsumida à noção de direitos humanos e cidadania (FALLEIROS, 2005; PALMA; PIASON; MANSO; STREY, 2015). Em determinadas passagens do texto, como nos cadernos de Temas Transversais, o tema aparece numa perspectiva da saúde preventiva, limitando-o a aspectos biologizantes e aos ideais e padrões heteronormativos, dissociados de outras desigualdades (LEÃO, 2009; BRANCO, IWASSE, BRANCO, 2017; VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Já na análise do PNE (2001-2010), o tema aparece sutilmente. Poucas vezes ele é mencionado nesse plano nacional, distanciando-se de como o tema foi tratado na proposta do “PNE da sociedade”. O texto substitutivo apresentado pelo executivo e aprovado como lei, deixou de abarcar não só questões de gênero como prioridade, mas outras discussões da pauta das desigualdades de gênero e de diversidade social que, no período, já se encontravam no centro dos debates da sociedade brasileira (VALENTE; ROMANO, 2002; VIANNA; UBENHAUM, 2004; SAVIANI, 2008).

A presença da questão de gênero nestes documentos, ainda que restrita e em construção na agenda das políticas públicas, demonstra que, nesse período, existiu um consenso sobre o tema no âmbito nacional, ainda que, em termos internacionais, já existissem

ações reativas por parte de setores religiosos conservadores a esses avanços (CÔRREA, 2018; JUNQUEIRA, 2018; BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020).

Já no segundo momento, identificamos como as políticas públicas voltadas para gênero e diversidades foram privilegiadas, a partir da ascensão dos governos de bases progressistas (MADSEN, 2008; CARREIRA, 2015; 2016; SILVA, 2017, VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

Através do diálogo mantido com os movimentos sociais, muitas de suas demandas foram incorporadas e efetivadas pelo projeto desenvolvimentista. Estas pautas foram ampliadas significativamente em termos de políticas públicas, com vistas à diminuição de certas distancias sociais existentes em nossa sociedade (MIGUEL, 2017).

Houve uma expansão dos direitos obtidos com CF/88, revertidos em conquistas e avanços em diferentes setores sociais, a partir da criação de aparatos e estruturas institucionais do Estado que promoveram, durante treze anos de gestão, políticas de impacto no campo social, jurídico, de saúde e educacional.

A questão de gênero, inserida neste cenário, foi agenciada por secretárias e ministérios, incorporada ao “guarda-chuva” das políticas de diversidade promovida pela SECAD(I) articulada ao MEC (CARREIRA, 2015; DESLANDES, 2015), como nas distintas ações promovidas pela SPM-PR, com foco na igualdade entre os gêneros, a superação de desigualdade nessas relações e para o enfrentamento de violência contra mulheres (MADSEN, 2008; CARREIRA, 2015). Algumas dessas políticas tiveram impacto direto no campo da educação, com a oferta de cursos, especializações e formação continuada para professores, promoção e produção de material sobre gênero e diversidade para as escolas, além de incentivo com premiações para pesquisadores que se debruçavam sobre o tema a partir de diferentes níveis de escolarização (SILVA, 2017).

Apesar do movimento progressivo das políticas que marcaram esse período, concomitante às mudanças proporcionadas por elas, verificou-se que reações foram acionadas, principalmente às políticas que deslocariam estruturas e hierarquias tradicionais da sociedade, como as de gênero e diversidade sexual.

Um campo de disputa se projetou; por um lado forças progressistas e movimentos sociais que visualizavam na democracia estabilizada a materialização em políticas públicas de saúde, educação e no âmbito jurídico; por outro, setores conservadores da sociedade e alas religiosas que se organizaram e se fortaleceram em conjunto a representantes políticos no

Congresso Nacional, buscando frear certas ampliações (BIROLI, 2018; MACHADO, 2016; 2018).

Essa expansão de direitos, principalmente aos concernentes ao gênero, foi conquistada diante de limitações. Houve momentos que, em nome da governabilidade, o governo recuou em políticas inclusivas que desagradavam sua base governista, também composta por setores religiosos e de políticos conservadores (BIROLI, 2018; 2019).

Tendo isso em vista, os avanços conquistados nesse período foram acompanhados por oposições, ofensivas de projetos de lei durante a divulgação de noções distorcidas sobre gênero, campanha massiva de desinformação e promoção de pânico moral sobre a temática (REIS; EGGERT, 2017; JUNQUEIRA, 2018; MENDONÇA, 2019). Sua expressão máxima ocorre no processo de aprovação do PNE (2014-2024), tramitado como Lei N° 8.035/2010 na Câmara dos Deputados e sancionado como Lei N° 13.005/2014.

Através da análise documental do texto do PL em trâmite, foi possível identificar que esse documento continha elementos que demonstravam a inserção de demandas da sociedade quanto aos temas, expresso no uso de linguagem inclusiva e na presença de dispositivos para combater preconceitos e o enfrentamento de discriminações de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Entretanto, pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977) das notas taquigrafadas das reuniões da Comissão Especial de Educação, verificou-se a existência de um campo de disputas entre sujeitos políticos favoráveis e contrários à permanência da referência a gênero no PNE. Essas discussões mobilizaram variados tipos de argumentações; seu resultado foi a supressão dos termos no PNE (2014-2024).

Nas falas dos deputados que faziam a defesa da permanência dos termos (gênero e orientação sexual) no Inciso III, houve referências a elementos jurídicos e constitucionais; a explícita defesa dos direitos humanos; do combate às discriminações; promoção de uma cultura de paz e tolerância através da educação. Os deputados (as) favoráveis reafirmavam os compromissos que o país possuía em acordos internacionais e em legislações que promoviam essa questão.

Nos argumentos dos deputados contrários, as justificativas tinham, de modo predominante, teor conservador e religioso, com ênfase na defesa da família (nuclear e heteronormativa), no exercício/ defesa da fé cristã. Também apareceram argumentos com posicionamentos ideológicos políticos e até falaciosos. Na defesa do texto substitutivo do Senado, a presença da questão de gênero a promoção de preceitos do “marxismo cultural” e

da “ideologia de gênero” foi vista como tática dos governos “esquerdistas” para a implantação da sociedade comunista, que lavariam o fim da família.

Muitos desses eixos de argumentação contrários ao gênero vinculavam-se a debates públicos e mobilizações de grupos sociais fora do âmbito político, mas que ganharam representatividade parlamentar.

Outros aspectos tornaram-se evidentes em nossas análises, como: a convergência de setores religiosos antagônicos (alas evangélicas e católicas) unindo-se para breçar a menção no PNE (CÔRREA; KALIL, 2020); a presença marcante de deputados declarados conservadores e de oposição ao governo petista e às suas políticas sociais; o desencadeamento de novas tentativas de apagamento do tema via documentos educacionais após a supressão dos termos no PNE.

O terceiro momento assinala o período com inúmeras tentativas de desconstrução de políticas de gênero e diversidade já instituídas e de novas tentativas de interferências nos documentos educacionais por parte de setores conservadores. Essa fase ficou marcada por intensas negociações, tensões e conflitos entre diferentes sujeitos sociais e políticos, situados em um contexto de agravamento da crise política e econômica no país suscitados pelo *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e de um maior recrudescimento das políticas neoliberais.

Esse contexto também foi atravessado por tentativas de interferências conservadoras realizadas por outras frentes, que se intensificaram a partir do ano de 2015 em diversas instancias do poder legislativo do país (Câmara, Senado, Municípios e Estados). Essas ofensivas ocorreram por diferentes meios, como na apresentação de projetos de lei e nos debates da construção dos planos estaduais e municipais de educação (VIANNA; BORTOLINI, 2020).

Essas tentativas em breçar as referências de gênero nos documentos educacionais catalisaram sujeitos de alas religiosas conservadoras, mas também reuniu movimentos sociais de mesma tendência na luta antigênero, antifeminismo e antilgbt.

O documento do período que refletiu esses embates foi a BNCC. A base comum foi um objeto de intensa disputa, tanto por sujeitos conservadores quanto por sujeitos empresariais. Nas três versões apresentadas pelo MEC da BNCC entre 2015 a 2017, a disputa sobre a permanência ou retirada da questão de gênero e orientação sexual esteve em destaque.

As duas primeiras versões apresentadas pelo MEC passaram pelo crivo da consulta pública, debates nos estados, além de receber inúmeras contribuições de especialistas e de

professores da educação básica. Embora cercada de críticas sobre a construção de um currículo orientador a educação do país, nessas primeiras versões, a questão de gênero e orientação sexual esteve presente e foi, de certo modo, privilegiada, ao ser compreendida como eixo fundamental no processo educacional em conjunto com outros marcadores sociais como origem, classe e raça/etnia.

Essas marcas das primeiras versões podem estar atreladas ao contexto no qual foram apresentadas, período final do governo de Dilma. Como vimos em outras políticas, havia uma preocupação em inserir nas políticas públicas temas sociais.

A terceira versão já foi apresentada em um momento de desgaste político do país. As pressões sobre a presença/ausência da questão de gênero faziam parte do debate midiático e público. A BNCC foi tomada como uma das principais agendas do governo de Temer. Sob os impactos do golpe contra Dilma Rousseff, o documento assumiu um caráter esvaziado quanto ao tema, e essa “asepsia” não pode ser desvinculada das mudanças na ação do MEC e do governo interino, como nas desarticulações da SECADI/MEC e na aproximação e diálogo direto com movimentos empresariais, conservadores e religiosos.

Na versão final homologada, houve a retirada das menções explícitas a gênero e orientação sexual, ainda que seja possível salvaguardá-las sob o grande debate acerca dos direitos humanos e diversidade. Por certo, essa perspectiva de direitos humanos assumiu tom genérico na medida em que não é acompanhado pela qualificação de modos concretos de se fazer humano, as formas concretas de violência etc.

A movimentação de sujeitos conservadores ocorreu por meio de: pareceres contrários; versões alternativas; participações em audiências públicas; encontros com interlocutores políticos.

Esses resultados confirmam nossa hipótese: a questão de gênero não ocupou um lugar fixo nas políticas educacionais, mas sim um “entrelugar” que é negociado, eivado de muitas lutas sociais e não é fixo.

Retirar as menções explícitas às questões de gênero dos documentos oficiais, por certo, é um retrocesso, pois despreza as conquistas obtidas nas últimas três décadas. Como vimos, essas tentativas de apagamento/silenciamento podem ocasionar desdobramentos em diferentes espectros das políticas educacionais, assim como intensificar desigualdades existentes no campo educacional. Mas isso não faz com que as lutas sociais e os direitos já conquistados desapareçam.

Ainda que o cenário de desconstrução e retrocessos esteja posto, essas políticas podem ser retomadas, pode ser esgarçadas de modo que sua referência genérica aos direitos humanos sirva de argumento não para apagar, mas para reafirmar análises sociais que levem em consideração a consubstancialidade de gênero, classes, raça/etnia. Afinal, se, por um lado, as conquistas que se materializam em normativas nacionais não são fixas; por outros, seus retrocessos também não possuem caráter permanente.

Nesse sentido, a história recente da democracia brasileira ainda está aberta, ou seja, essa temporalidade presente ainda não terminou (FICO, 2012). Portanto, tornam-se relevantes novas investigações não apenas sobre o que já vivenciamos a partir da redemocratização, mas também sobre os novos capítulos que temos construído dessa história.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para negócios? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AGGIO, K. G. Conexões ultraliberais nas Américas: o think-tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas. In: **Anais encontro internacional da ANPHLAC**, 12, 2016. Disponível em: Conexões ultraliberais nas Américas o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas – Kátia Baggio.pdf (ifg.edu.br). Acesso em: 10 ago. 2020.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, 2019. Disponível em: SciELO - Brasil - REFORMAS CONSERVADORAS E A “NOVA EDUCAÇÃO”: ORIENTAÇÕES HEGEMÔNICAS NO MEC E NO CNE REFORMAS CONSERVADORAS E A “NOVA EDUCAÇÃO”: ORIENTAÇÕES HEGEMÔNICAS NO MEC E NO CNE. Acesso em: 10 ago. 2020.

ALBUQUERQUE, Danielle Sampaio. **Educação para superação da desigualdade de gênero no primeiro governo Dilma: uma crítica à luz do marxismo**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói 2016.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Realidade social e os desafios da pesquisa em educação: reflexões sobre o nosso percurso. **Revista Psicologia e Educação**, São Paulo, n. 31, p. 35-43, ago. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200005. Acesso em: 20 ago. 2019.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, cidade, v. 9, n.2, p. 575-585, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014. Acesso: 15 ago. 2021.

ALTMANN, Helena. Sobre a educação sexual como um problema escolar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2006. Disponível em: Vista do SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO UM PROBLEMA ESCOLAR
 ABOUT THE TEENAGER’S SEXUALITY AS A SCHOLAR PROBLEM (udesc.br). Acesso em: 10 ago. 2021.

ALVES, E. F. G. **Concepções de diversidade na base nacional comum curricular - anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. 139 f. Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em: Concepções de diversidade na base nacional comum curricular - anos iniciais do ensino fundamental. (ufcg.edu.br). Acesso em: 10 ago. 2021.

ANSBACH, Priscila Barbosa Ribas. **Linguagem, políticas educacionais e gênero social: os planos nacionais de educação numa perspectiva dialógica**. 2016. 204 f. (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/421 Acesso em: 10 ago. 2019.

ARAÚJO, CLARA. Incongruências e dubiedades, deslegitimação e legitimação: o golpe contra Dilma Rousseff. In: RUBIM, Linda. ARGOLLO, Fernanda (org.). **O Golpe na perspectiva de Gênero** /Salvador: Eduf-ba 2018.p. 33-50.

ARRUZA, Cinzia. Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. **Revista Outubro**, [online] n. 23, 1º semestre de 2015. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/06/2015_1_04_Cinzia-Arruza.pdf. Acesso em: 15 mai. 2020.

AVRITZER, Leonardo. O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise 2013–2018. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 37, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/v37n2/1980-5403-nec-37-02-273.pdf> Acesso em: 12 ago. 2020.

BAGGIO, Kátia Gerab. Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latinoamericanas. **Anais do XII Encontro Internacional da ANPHLAC**. 2016 - Campo Grande - MS. Disponível em: [Katia Gerab Baggio Anais do XII Encontro Internacional da ANPHLAC.pdf](#). Acesso em: 10 abr. 2021.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARROS, José D'Assunção. A revisão bibliográfica – uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: [18708-Texto do artigo-77906-1-10-20110711 \(1\).pdf](#). Acesso em: 6 dez. 2021.

BARROS, José D'Assunção. **A expansão da História**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEAUVOIR, Simone. In: GUICHARD, Alexandra. Les 15 meilleures citations féministes de Simone de Beauvoir. Disponível em: <http://www.cosmopolitan.fr/les-15-meilleures-citations-feministes-desimone-de-beauvoir,1961708.asp>. Acesso em: 6 set. 2021.

BÉDARIDA, F. Tempo presente e presença da História. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (org.). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Eg. FGV, 1996. p. 219-229.

BENTIVOGLIO, Julio. BRITO, Thiago Vieira de. Bolsonaro e a crise da Nova República: a política como conspiração. In: KLEM, Bruna; PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. (org.). **Do Fake ao Fato des(atualizando) Bolsonaro**. Vitória, Editora Milfontes, 2020. p. 153-172.

BIROLI, Flávia. A reação contra o gênero e a democracia. **Revista Nueva Sociedad**, especial em português, diciembre de 2019, Vol. XXIII N° 65. Disponível em: [6.TC Biroli EP19.pdf \(nuso.org\)](#). Acesso em: 10 Abr. 2021.

BIROLI, Flávia. A ideologia de gênero e as ameaças à democracia. **Blog da Boitempo**. 26 de jun. 2015a. Disponível em: [A “Ideologia de gênero” e as ameaças à democracia – Blog da Boitempo](#) Acesso em: 10 abr. 2021.

BIROLI, Flávia. Direito ao aborto e respeito à vida das mulheres. **Blog da Boitempo**. 30/11/2015b. Disponível em: [Direito ao aborto e respeito à vida das mulheres – Blog da Boitempo](#) Acesso em: 3 abr. 2021.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIROLI, Flávia. Gênero, “valores familiares” e democracia. In: BIROLI, Flávia. VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 135-187.

BIROLI, Flávia. O recesso da democracia e as disputas em torno da agenda de gênero. **Blog da Boitempo**. 24/05/2019b. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/05/24/o-recesso-da-democracia-e-as-disputas-em-torno-da-agenda-de-genero/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BIROLI, Flávia. Reação conservadora, democracia e conhecimento. **Revista De Antropologia**, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 83-94. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2018.145515>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BIROLI, Flávia. Uma mulher foi deposta: sexismo, misoginia e violência política. In: RUBIM, Linda. ARGOLO, Fernanda (org.). **O Golpe na perspectiva de Gênero**. Salvador: Eduf-ba, 2018.p.75-83.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe. Opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 27-55, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/24124> Acesso em: 15 jun. 2020.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Editora: Jorge Zahar Editor, 1997.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE passo a passo**: Lei nº. 10.172/2001: discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo” O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, jan.-abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/civitas/v18n1/1519-6089-civitas-18-01-0100.pdf> Acesso em: 15 jul. de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (1ª versão BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: [BNCC-APRESENTACAO.pdf \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/bncc-apresentacao.pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (2ª versão BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (3ª versão BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/bncc-ei-ef-110518-versaofinal-site.pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. PROJETO DE LEI Nº 8.035-B DE 2010. 2012. Disponível em: [REDAÇÃO FINAL \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. SUBSTITUTIVO DO SENADO FEDERAL AO PROJETO DE LEI Nº 8.035-B, DE 2010. 02/01/2014. Disponível em: [avulso-pl-8035-10-c \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS (COMISSÃO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO). PL 8035/10 - Plano Nacional de Educação. Reunião Deliberativa Ordinária. 19/03/2014a. Disponível em: [Discurso do\(a\) Deputado\(a\) em ♦s \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS (COMISSÃO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO). PL 8035/10 - Plano Nacional de Educação. Reunião Deliberativa Ordinária. 02/04/2014b. Disponível em: [Discurso do\(a\) Deputado\(a\) em ♦s \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS (COMISSÃO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO). PL 8035/10 - Plano Nacional de Educação. Reunião Deliberativa Ordinária. 08/04/2014c. Disponível em: [Discurso do\(a\) Deputado\(a\) em ♦s \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS (COMISSÃO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO). PL 8035/10 - Plano Nacional de Educação. Reunião Deliberativa Ordinária. 09/04/2014d. Disponível em: [Discurso do\(a\) Deputado\(a\) em ♦s \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS (COMISSÃO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO). PL 8035/10 - Plano Nacional de Educação. Reunião Deliberativa Ordinária. 09/04/2014e. Disponível em: [Discurso do\(a\) Deputado\(a\) em ♦s \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS (COMISSÃO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO). PL 8035/10 - Plano Nacional de Educação. Reunião Deliberativa Ordinária. 22/04/2014f. Disponível em: [Discurso do\(a\) Deputado\(a\) em ♦s \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Ata da 91ª sessão da Câmara dos Deputados, não deliberativa de debates, da 4ª sessão legislativa ordinária, da 54ª legislatura, em 11 de abril de 2014g. Discurso Erika Kokay (PT-DF). Disponível em: [DCD0020140412000510000.PDF \(camara.gov.br\)](#) p. 21-26. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS (COMISSÃO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO). LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014h. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. REDAÇÃO FINAL PNE. 03/06/2014i. Disponível em: [REDAÇÃO FINAL \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Quadro comparativo substitutivos da câmara e do senado. Disponível em: [quadro-comparativo-substitutivos-da-camara-e-do-senado-consultores](#). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Quadro Comissão Especial de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes->

[temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/conheca-a-comissao/membros](#) Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União. Brasília: Congresso Nacional, 5 out. 1998. Anexo. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. CONAE 2010. Documento Final. Ministério da Educação. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p. Disponível em: [Introdução \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> . Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental 1ª a 4ª séries. v. 10.2. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental 5ª a 8ª. v. 10.5. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. p. 285-385. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [vol_1_rcnei .pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol. 2. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [V_2x.pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol. 2. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [Volume 3 - Rcnei \[1d47jz6eqy42\] \(idoc.pub\)](#). Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2001-2010. LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2001. Disponível em: [lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatualizada-pl.pdf \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: [PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 30 jul. 2021.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte: APUBH, 1997. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CALIL, Gilberto Grassi. História imediata e marxismo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História** – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206370_872fe1d0bcd6b14e86cead291b2dde71.pdf Acesso em: 10 jun. 2020.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CANCIAN, Natália. Ministério tira 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da base curricular. **Folha de São Paulo**. Educação. 06/04/2017. Brasília. Disponível em: [Ministério tira 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da base curricular - 06/04/2017 - Educação - Folha de S.Paulo \(uol.com.br\)](#). Acesso em: 15 jul. 2021.

CARDOSO, Osvany da Costa Gundim. **Gênero e etnia: o que os documentos oficiais revelam sobre educação e diversidade**. 2018. 145 fl. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4037>. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Acesso em: 12 dez. 2020

CARREIRA, Denise. O informe Brasil – gênero e educação: da CONAE às diretrizes nacionais. In: CARREIRA, Denise... [et al.]. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais** / São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 25-53.

CARVALHO, Guilherme Paiva de; MENDES, Marcília Gomes. Gênero e Políticas Educacionais no Brasil. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 28, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/28372> Acesso: 15 jul. 2019.

CASIMIRO, Flavio Henrique Calheiros. **A tragédia e a farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular/ Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

CASSIO, Fernando. Desbarbarizar a educação. In: MARIANO, Alessandro (et al.). CASSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 15-21.

CASSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**. Política e Sociedade. Ensaio. São Paulo. 02/012/2017. Disponível em: [Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular | Nexo Jornal](#). Acesso em: 8 jun. 2021.

CASTRO, Mary Garcia. Marxismo, feminismos e feminismo marxista – mais que um gênero em tempos neoliberais. **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 11, p. 98-108, 2000. (Dossiê Marxismo e Feminismo).

CASTRO, Mary Garcia. O golpe de 2016 e a demonização de gênero. In: RUBIM, Linda. ARGOLO, Fernanda (org.). **O Golpe na perspectiva de Gênero**, Salvador: Eduf-ba, 2018.p. 127-145.

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: MARIANO, Alessandro (et al.) CASSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p.33-39.

CAVALCANTE, Joel Martins. **Análise da “ideologia de gênero” no plano municipal de educação de João Pessoa - PB (2015-2025)**. 2017. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: http://tede.biblioteca.ufpb.br/?locale=pt_BR Acesso em: 30 jul. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-307.

CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**. [online], Curitiba, n. 66, p.141-155, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54713>. Acesso em: 30 de jul. de 2019.

CISNE, M.; GURGEL, T. Feminismo, Estado e políticas públicas: desafios em tempos neoliberais para autonomia das mulheres. **Ser Social**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 69-96, jan./jun. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.26512/ser_social.v10i22.12960 Acesso em: 10 jun. 2020.

CISNE, M.; DURIGUETTO, M. L. Feminismo e radicalização da democracia:: desafios em tempos de recrudescimento do conservadorismo no Brasil. **Ser Social**, Brasília, v. 17, n. 36, p. 13, 7 nov. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.26512/ser_social.v17i36.13413 Acesso em: 10 jun. 2020.

CONECTAS. Direitos Humanos. A ofensiva antigênero como política de estado. Conectas Direitos Humanos. 7 mar. 2020. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/ofensiva-antigenero-politica-estado> Acesso em: 3 jun. 2020

CORRÊA, Adriana. MORGADO, José Carlos. O emaranhado de fios que envolve os contextos de influência e de produção da BNCC. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, out/dez 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47484/31579> Acesso em: 3 jun. 2020

CORRÊA, M. Uma pequena voz pessoal. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 11, p. 47-54, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634459/2383> Acesso em: 12 jun. 2020.

CORRÊA. Sônia, KALIL Isabela. **Políticas antigênero en américa latina: Brasil – ¿la catástrofe perfecta?** Rio de Janeiro: ABIA, 2020. Disponível em: https://www.sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Brasil_20200204.pdf Acesso em: 15 jun. 2020.

CORRÊA. Sônia Entrevista: a ofensiva antigênero como política de estado. **Conectas Direitos Humanos**. Notícias. 07/03/2020. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/ofensiva-antigenero-politica-estado>. Acesso em: 10 jun. 2020.

COSTA, Marilda de Oliveira. Terceiro setor, teoria das organizações organizações e qualidade na educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1011-1044, set./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p1011> Acesso em: 10 set. 2020.

CRUZ, T. da C.; LIMA, R. de L. Gênero e Tendências Contemporâneas: uma análise do Seminário Internacional “Desfazendo Gênero” / Gender and Contemporary Trends: an analysis of the international seminar “Undoing gender”. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, n. 14, v. 2, p. 416 – 429, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2015.2.20900> Acesso em: 20 jun. 2020.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, Florianópolis, n. 5, p. 137-161, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x> Acesso em: 20 jun. 2020.

DAHER, Júlia. Especialistas avaliam o impacto da dissolução da Secadi. **De Olho nos Planos**. Notícias. Direitos Humanos. São Paulo. 7 mar. 2019. Disponível em: [Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI \(deolhonosplanos.org.br\)](https://deolhonosplanos.org.br/). Acesso em: 13 mar. 2021.

DALLA CORTE, Tiago. DALLA CORTE, Thaís. A (re) definição do conceito de democracia no século XXI. In: II Seminário do GT de História Política – ANPUH/RS. **Anais do II Seminário do GT de História Política – ANPUH/RS**. 2017. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/ppgh/anais-ii-seminario/thais-dalla-corte-e-tiago-dalla-corte.pdf Acesso em: 15 set. 2020.

DALLA CORTE, Tiago. DALLA CORTE, Thaís. A democracia no século XXI: crise, conceito e qualidade. **Passagens Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, Niterói, v. 10, n. 2, p. 178-201, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/revistapassagens/artigos/v10n2a22018.pdf> Acesso em: 15 set. 2020.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil sem homofobia**. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade De São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DENZIN, N. K. LINCON, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. LINCON, Y. (org). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens, Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e Direitos Humanos**: construindo escolas promotoras da igualdade. Belo Horizonte/ Ouro Preto: Editora Autêntica/ Ufop, 2015.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de M.; História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, [online], v. 2, n. 4, 2013. Disponível em: [70 \(anpuh.org\)](http://anpuh.org). Acesso em: 10 set. 2020.

DELLA FONTE, S.S. Agenda pós-moderna e neopositivismo: Antípodas solidários. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan./mar. 2010. Disponível em: [*Rev110_04ARTIGOS.pmd \(scielo.br\)](http://scielo.br/Rev110_04ARTIGOS.pmd). Acesso: 15 jun. 2021.

DELLA FONTE, S. S.; LEMOS, C. Escola sem partido e a destituição da responsabilidade e autoridade do professor: crítica a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 91-104, abr/jun 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/9041/5993> Acesso em: 20 set. 2020.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. Democracia: apontamentos do debate liberal e marxista. **Emancipação**, Ponta Grossa. v. 11, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao> Acesso em: 10 set. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

FAGUNDEZ, Ingrid. MENDONÇA, Renata. Como primeira 'presidenta', Dilma deixou algum legado para as mulheres? **BBC Brasil**. São Paulo. 1 set. 2016. Disponível em: [Como primeira 'presidenta', Dilma deixou algum legado para as mulheres? - BBC News Brasil](http://www.bbc.com/portuguese/brasil-38000000). Acesso em: 20 jun. 2021.

FACCHINI, Regina; SIVORI, Horácio. Conservadorismo, direitos, moralidades e violência: situando um conjunto de reflexões a partir da Antropologia. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 50, e175000, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500000> Acesso em: 10 jul. de 2019.

FÁVERO, Altair Alberto. CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184> Acesso em: 12 set. 2020.

FAGUNDEZ, Ingrid. MENDONÇA, Renata. Como primeira 'presidenta', Dilma deixou algum legado para as mulheres? **BBC Brasil**. São Paulo. 1 set. 2016. Disponível em: [Como](http://www.bbc.com/portuguese/brasil-38000000)

primeira 'presidenta', Dilma deixou algum legado para as mulheres? - BBC News Brasil
Acesso em: 2 abr. 2021.

FELIPE, Jane; SALAZAR Bianca. Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação. In: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**, UFSC – Florianópolis Disponível: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3858.pdf> Acesso em: 30 jul. 2019.

FERNANDES, C. Diversidade sexual e políticas educacionais: possíveis aproximações. In: FREITAS, L. G.; BRZEZINSKI, I. **Políticas educacionais: neoliberalismo, formação de professores, tecnologia, diversidade e inclusão**. Anápolis: Editora UEG, 2016. p. 377-395.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A gênese do ProEMI na perspectiva cognitiva das políticas públicas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [online] v. 26. n. 167. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3761>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FERREIRA, Guilherme Gomes. Conservadorismo, fortalecimento da extrema-direita e a agenda da diversidade sexual e de gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, vol.20 n.36, p.166-178, jan./jun. 2016. Disponível em: [Conservadorismo, fortalecimento da extrema-direita e a agenda da diversidade sexual e de gênero no Brasil contemporâneo | Gomes Ferreira | Lutas Sociais \(pucsp.br\)](#) Acesso em: 10 jun. 2021.

FERREIRA, Lola. No Brasil, pesquisas sobre gênero ganham força nos últimos 10 anos, mas professores já falam sobre “caça às bruxas”. **Gênero e Número**. Rio de Janeiro. 2 jan. 2019. Disponível em: <http://www.generonumero.media/grupos-genero-caca-bruxas/>. Acesso em: 5 fev. 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 111-124, maio/jun. 2000. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/517.pdf. Acesso em: jun. 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, 2018. Disponível: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180310232018080>. Acesso em: 20 jul. 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Demandas sociais e história do tempo presente. In: VARELLA, Flávia; MOLLO, Helena Miranda; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; MATA, Sergio da. (org.). **Tempo presente & usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p.101-124. v. 1.

FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **Varia hist.** [online]. v. 28, n. 47, p.43-59. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-87752012000100003>. Acesso em: 12 jun. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação democrática: antídoto ao escola sem partido**. Rio de Janeiro. UERJ, LPP, 2018.p.15-31.

FREITAS, Bianca Pitanga de. **Em tempos de discursos de ideologia de gênero na educação: o que dizem pensar e como dizem agir as professoras de educação física do município de Vila Velha/ES**. 2019. TCC(Licenciatura em Educação Física). UFES. Vitória. Disponível em: bianca.souza.pitanga.de.freitas.em.tempos.de.discursos.de.ideologia.de.genero.na.educacao.o.que.dizem.pensar.e.como.dizem.agir.as.professoras.de.educacao.fisica.do.municipio.d.pdf (ufes.br). Acesso em: 20 abr. 2021.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817> Acesso: 20 jun. 2021.

GAY, P. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**. v. 3: O cultivo do ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MOTTA, Vânia. A ofensiva conservadora-liberal na educação: elementos para uma análise da conjuntura contemporânea. **Revista Trabalho necessário**. Niterói. v. 15, n. 26 (2017) Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9624/6745> Acesso: 10 jul. de 2019.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas editora. São Paulo. 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: a04v35n3.pdf (scielo.br) Acesso: 10 jul. de 2019.

GOMES, Ângela de Castro. Política: história, ciência, cultura etc. **Estudos Históricos - Historiografia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p.59-84, 1996.

_____, LUCA, Tania Regina de. Entrevista – Holien Gonçalves Bezerra. **Revista História Hoje**, [online] v. 2, n. 4, p. 177-210, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i4.94>. Acesso: set. 2020.

GUIAME. Marisa Lobo festeja vitória contra ideologia de gênero, mas destaca: "A luta continua". **GUIAME** . Mundo Cristão. 23 abr. 2014. Disponível em: marisa.lobo.festeja.vitoria.contra.ideologia.de.genero.mas.destaca.a.luta.continua (guiame.com.br). Acesso em: 30 abr. 2021.

GUIMARÃES, M. F. Trajetória dos feminismos: introdução a abordagem de gênero. In: CASTILLO-MARTÍN, M.; OLIVEIRA, S. **Marcadas a ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. p. 77-92.

GUIMARÃES, Géssica; COSTA, Amanda Danelli. Mulheres e o avanço conservador no Brasil após o golpe de 2016. In: KLEM, Bruna; PEREIRA, Mateus; ARAÚJO, Valdei (org.). **Do Fake ao Fato**: (des) atualizando Bolsonaro. Vitória: Editora Milfontes, 2020. p.151-182.

GUIZZO, Bianca Salazar. FELIPE, Jane. Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação. In: 37ª Reunião Científica da ANPED. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED**. 2015. UFSC – Florianópolis. Disponível em: trabalho-gt23-3858.pdf (anped.org.br). Acesso em: 10 set. 2020.

HARAWAY, Donna. Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 201-246, 2004.

HARVEY, David. **O neoliberalismo história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2008.

HELD, David. **Modelos de democracia**. Belo Horizonte: Paidéia, 1987.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSBAWM, Eric. O presente como história: escrever a história de seu próprio tempo. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 43, p. 105, nov. 1995. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7798/1/arquivo7732_1.pdf Acesso em: 10 set. 2020.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>. Acesso em: 10 set. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.** [online]. v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf> Acesso em: mai. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: MARIANO, Alessandro (et al.). CASSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. SP: Boitempo, 2019. p.135-140.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos. CEBRAP**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, 2010.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa. In: **Conference: 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (IV CIAIQ 2015)**At: Aracajú, SE, BR. Vol: 2. Disponível em: [PDF\) Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa / Documentary Research: consideration of concepts and features on Qualitative Research](https://www.researchgate.net/publication/334444444_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research) ([researchgate.net](https://www.researchgate.net)) Acesso em: 5 jul. 2019.

LARANGEIRA, Marcelo; LIMA, Andrea Peres. Perspectivas das discussões sobre o gênero nas políticas educacionais: o debate no âmbito da Escola Técnica Estadual Henrique Lage (ETEHL/FAETEC-RJ). **P2p e Inovação**. v. 5. n.1. 2018 p. 141-155. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328546098_Perspectivas_das_discussoes_sobre_o_genero_nas_politicas_educacionais_o_debate_no_ambito_da_Escola_Tecnica_Estadual_Henrique_Lage_ETEHLFAETEC-RJ Acesso em: 30 jul. 2019.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da UNESP-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 343 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101587>. Acesso em: 30 jul. 2019.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. RIBEIRO, P. N. M. As políticas educacionais do Brasil: a (in)visibilidade da sexualidade e das relações de gênero. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 2, p. 28-37, 2012.

LEHER, R.; VITTORIA, P.; MOTTA, V. Educação e mercantilização em meio à tormenta políticoeconômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-24, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21792> Acesso em: 30 jul. 2019.

LIMA, Iana Gomes de. HYPOLITO, Álvaro Moreira. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015290, p. 1-17, 2020. Disponível em: [Vista do Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação \(uepg.br\)](http://vista.uuepg.br/ViewArticle.aspx?id=2015290). Acesso em: 25 jun. 2021.

LIMA, Luciana Leite. D'ASCENZ, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013. Acesso: Disponível em: [SciELO - Brasil - Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas](http://www.scielo.br/revsociol/article/view/101110) Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. Acesso em: 25 jun. 2021.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. Reflexões Sobre A História do tempo presente: Uma história do vivido. In: REIS, Tiago Siqueira et al. (org.). **Tempo presente**. Boa Vista: Editora UFRR, 2019. p. 11-26. v. I: Coleção História do Tempo Presente.

LÖWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, Ivana; DORIA Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 61-67.

LUCENA, Eleonora de. Rentistas e defensores da produção travam luta no governo Dilma, diz filósofo do direito. **Folha de São Paulo**, São Paulo. 11 maio 2013. Mercado. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2013/05/1276933-rentistas-e-defensores-da-producao-travam-luta-no-governo-dilma-diz-filosofo-do-direito.shtml> Acesso em: 15 set. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplace em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr. 2018, p.186-201. Disponível em: <http://www.laplaceemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/399/649> Acesso: 15 jul. 2019.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>. Acesso: 18 jul. de 2020.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: [Beth-Macedo-BNCC-2015-1678-4626-es-36-133-00891.pdf](http://www.abrapecnet.org.br/Beth-Macedo-BNCC-2015-1678-4626-es-36-133-00891.pdf) (abrapecnet.org.br). Acesso: 18 jul. 2020.

MACEDO, E. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Religião e Política no Brasil Contemporâneo: uma análise dos pentecostais e carismáticos católicos. **Relig. soc.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 45-72, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872015000200045&lng=en&nrm=iso. Acesso: 30 Abr. 2021.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O neoconservadorismo cristão no Brasil e na Colômbia. In: BIROLI, Flavia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 83-133.

MACHADO, Maria das Dores Campos. VAGGIONE, Juan Marco, BIROLI, Flavia. Conclusão. In: BIROLI, Flavia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020. p.189-201.

MADSEN, Nina. A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007). 2008. 199 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MARCELINO, Giovanna Henrique. Feminismo, ponto de renovação do marxismo. **Revista Outubro**, [online] n. 33, 2º semestre de 2019. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2020/01/02_Marcelino.pdf Acesso em: 2 jun. 2020.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**, 6. ed., São Paulo: Atlas, 2007.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Leandro Konder. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MASCARO, Alysson Leandro. Política e crise do capitalismo atual: aportes teóricos. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 46-69, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rdp/v9n1/2179-8966-rdp-9-1-46.pdf> Acesso em: 15 set. 2020.

MENDONÇA, Amanda André de. “Ideologia de gênero” e a retórica conservadora na educação brasileira. **Revista Educere Et Educare**, Cascavel, v. 14, n. 31, jan./abr. 2019. Disponível em: [“IDEOLOGIA DE GÊNERO”: ALINHANDO A RETÓRICA](#)

CONSERVADORA AO PÂNICO MORAL | de Mendonça | Educere et Educare (unioeste.br). Acesso em: 10 Abr. 2021.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação. 12/09/2016. **ANPED**. Artigo de opinião. Disponível em: PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação | ANPED. Acesso: 10 Jun. 2021.

MIGUEL, Luis Felipe. "Caminhos e descaminhos da experiência democrática no Brasil". **Revista Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 99-129, 2017. Disponível em: https://portaldev.sesc.com.br/wps/wcm/connect/3daaa858-e528-4f0b-b12a-e115803bf073/SinaisSociais_SS33_WEB_14_09_17.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=3daaa858-e528-4f0b-b12a-e115803bf073. Acesso: 10 Jun. 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, 2016, p. 590-621. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163> Acesso em: 10 jun. 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. BIROLI, F. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Editora Boitempo, 2014.

MILITÃO, Silvio Cesar N. MILITÃO, Andréia N. PERBONI, Fabio. Do PNE/2001 ao novo PNE (2011-2020): o financiamento da educação em análise. X Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. PUCPR. Curitiba. Novembro, 2011.

MORAES, Livia. ESQUENAZI, Arelys. Epistemologias, práxis e desafios conjunturais nas relações entre feminismo(s) e marxismo. In: MARTUSCELLI, Danilo Enrico (org.). **Os desafios do feminismo marxista na atualidade**. Chapecó, 2020. Disponível em: <https://marxismo21.org/o-feminismo-marxista-na-atualidade> Acesso em: 5 jun. 2020.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Pós-modernismo, marxismo e feminismo. **Margem a Esquerda - Ensaios Marxistas**, São Paulo, n. 2, 2015. Disponível em: <https://boitempoeditorial.files.wordpress.com/2015/03/margem-esquerda-2-maria-lygia-quartim-de-moraes-feminismo-posmodernismo-marxismo.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

MORAES, Maria Lygia Quartim de.. Usos e limites da categoria gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 99-105. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634466/2390> Acesso em: 10 jun. 2020.

MORENO, Meire Ellen. **Feminismos e antifeminismos na política brasileira: "ideologia de gênero" no Plano Nacional de Educação 2014**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000206286> Acesso em: 5 set. 2019.

MORGANTE, Mirela Marin. NADER, Maria Beatriz. O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas**. 2014. Disponível em: http://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1399953465_ARQUIVO_textoANPUH.pdf Acesso em: 5 jun. 2020.

MOTTA, Luiz Eduardo. A respeito da questão da democracia no marxismo. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 13, jan. abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n13/a02n13.pdf>. Acesso em: 5 set. 2020.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A história no olho do furacão. In: KLEM, Bruna; PEREIRA, Mateus; ARAÚJO, Valdei (org.). **Do Fake ao Fato: (des) atualizando Bolsonaro**. Vitória: Editora Milfontes, 2020. p. 29-41.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola Sem Partido”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história**. 189 f. Dissertação – (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MOURA, Fernanda Pereira de. Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da BNCC. **Revista Communitas**. Cruzeiro do Sul, v.2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1877> Acesso em: 20 jul. 2019.

MOURA, Fernanda Pereira de. SILVA, Renata da C. A. da. 6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília: **Frente Nacional Escola Sem Mordaca**, 2020. Disponível em: <relatoccc81rio-6-anos-de-projetos-de-censura-frente-nacional-escola-sem-mordacca7a.pdf> (wordpress.com) Acesso em: 20 jul. 2021.

MULLER, Pierre. SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo** [online]. v. 11, n. 3, p.647-654, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000300021>. Acesso em: 16 jun. 2020.

NETTO, João Paulo. **Democracia e transição socialista: escritos de teoria e política**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

NETTO, João Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo. Cortez, 1995.

NORO, Deise. **Discussões relacionadas a gênero nos planos de educação: o respeito à diversidade nas políticas públicas educacionais**. 47f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <001014195.pdf> (ufrgs.br) Acesso em: 20 jul. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Pressupostos básicos da pesquisa qualitativa. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 25-68.

ONU, Mulheres Brasil. Mulheres brasileiras são maiores beneficiárias de políticas sociais, destaca nova publicação da ONU Mulheres e do governo brasileiro. **ONU. Notícias**. 09 maio 2016. Disponível em: [Mulheres brasileiras são maiores beneficiárias de políticas sociais, destaca nova publicação da ONU Mulheres e do governo brasileiro – ONU Mulheres](#). Acesso em: 10 abr. 2021.

PALMA, Y. A. et al. Parâmetros Curriculares Nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. *Trends in Psychology/Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015.

PERGHER, Calinca Jordânia. FARENZENA, Nalú. Análise de política como metodologia em estudo do transporte escolar rural. *RBPAE*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 449 – 466. mai./ago. 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174864> Acesso em: 20 abr. 2021.

PINHA, Daniel. Junho de 2013: crítica e abertura da crise da democracia representativa brasileira. *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 83-110, jan./jun. 2018.

PINSKY, Carla Bassanezi. Imagens e representações 2: A era dos modelos flexíveis In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, [online]. v. 24, n. 1, p.77-98, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004> Acesso em: 15 jun. 2020.

PENNA, Fernando de Araujo. O discurso reacionário da defesa de uma “escola sem partido”. In: GALLEGO, E. S.(org.). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo. Boitempo, 2018. p. 109-113.

PENNA, Fernando de Araujo. SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão de nascimento do escola sem partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, Altemar de Costa; Tito Barros LEAL (org.). **Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos**. Fortaleza, EdUECE, 2017. 374 p.13-37. Disponível em: <penna-e-salles-a-dupla-certidc3a3o-de-nascimento-2017.pdf> (wordpress.com) Acesso em: 20 Abr. 2021.

REIS, Toni. EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.** [online]. 2017, vol.38, n.138, pp.9-26. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017165522> Acesso em: 15 jun. 2020.

ROCHA, Kesia dos Anjos. **Da política educacional à política da escola os silêncios e os sussurros da diversidade sexual na escola pública**. 2012 165 f. (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília. Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília. Disponível em: [Dissertação Final CD \(unesp.br\)](#) Acesso em: 30 jul. 2019.

ROCHA, Natalia Hosana Nunes. **Questões de gênero e sexualidade na escola: discutindo políticas públicas e formação pedagógica**. 2015. 60f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2015. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/19817>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ROCHA, Rita de Cassia; SILVA, Lenina Lopes Soares. Reflexões iniciais sobre políticas públicas de educação profissional e gênero no Brasil no século XXI. In: **Anais do III Colóquio Nacional | Eixo Temático I – Políticas em educação profissional**. 2016. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-34.pdf> Acesso em: 25 jul. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.16, 2001, p.151-197. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a09> Acesso em: 25 jul. 2019.

ROSENO, Camila Dos Passos. **Escola sem partido: um ataque direto as políticas educacionais de gênero no Brasil**. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) Universidade de Pernambuco(UPE/Campus Petrolina), Petrolina, 2017.

ROSSI, A. J. **As políticas de diversidade na educação: uma análise dos documentos finais das CONAEs, DCNs e PNE**. 2016. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: [Microsoft Word - Tese - pÃ3s banca.docx \(ufrgs.br\)](#) Acesso em: 30 jul. 2019.

ROSA, Carla Buhner Salles; LUIZ, Danuta E. Cantoia. Democracia: Tipologia, Relações e Expressões Contemporâneas. **Revista Aurora**. Marília, v. 4, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1267> Acesso em: 5 set. 2020.

SALDAÑA, Paulo. Vélez desmonta secretaria de diversidade e cria nova subpasta de alfabetização. Educação. **Folha de S. Paulo**. Brasília, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>. Acesso em: 12 jan. 2020

SALDAÑA, Paulo. Por unanimidade, Supremo declara inconstitucional lei municipal contra “ideologia de gênero”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 abril 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/stfforma-maioria-para-declarar-inconstitucional-leique-veta-discussao-de-genero-nas-escolas.shtml>. Acesso em: 25 maio 2020.

SALGADO, Gabriel Maia. Maioria dos planos estaduais de educação aprovados incluem referência à igualdade de gênero. **De olho nos planos**. São Paulo. 12/07/2016 Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-de-genero/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v.1. n.1. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351> Acesso em: 17 abr. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth; Iara Bongiovani. **Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres**. Série Estudos e Ensaios / Ciências Sociais / FLACSO-Brasil - junho/2009. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Heleieth_Saffioti.pdf Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTOS, Maria Escolástica. de M.; SANTOS, Pedro Pereira. dos. Escola sem partido: neoliberalismo e conservadorismo de mãos dadas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 32-47. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/9032/5991>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos. SANTOS, Saulo Ribeiro dos. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luís: UemaNet, 2010.

SANTOS, Nathalia Borges. **Políticas educacionais de gênero: (im) possibilidades para emancipação**. 2017 115 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7573> Acesso em: 30 jul. 2019.

SANTOS, Rayani Mariano dos. **As disputas em torno das famílias na câmara dos deputados entre 2007 e 2018: familismo, conservadorismo e neoliberalismo**. 2019. 289 f. Tese (Doutorado em Ciência Política)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: [2019_RayaniMarianodosSantos.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/13029/2019_RayaniMarianodosSantos.pdf) (unb.br) Acesso em: 20 abr. 2021.

SARMENTO, Rayza; REIS, Stephanie; MENDONÇA, Ricardo Fabrino. As Jornadas de Junho no Brasil e a questão de gênero: as idas e vindas das lutas por justiça. **Revista Brasileira de Ciência Política** Brasília, n.22 jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n22/2178-4884-rbcpol-22-00093.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (org.). **A crise da democracia brasileira** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 215-232. Disponível em: https://ead2.iff.edu.br/pluginfile.php/137157/mod_resource/content/1/livrocarloslucena.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no brasil após a ditadura militar. **Rev. HISTEDBR** [online], Campinas, v.18, n.2, p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795> Acesso em: 23 jul. 2019.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

HENRIQUES, R; BRANDT, M. E. A.; JUNQUEIRA, R. D.; CHAMUSCA, A. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, v. 4. SECAD/MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/publicacoes-secadi>. Acesso em: 18 set. 2020.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: **Anais da Reunião Científica Regional da ANPED**. 2016. UFPR/Curitiba/PR. Disponível: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 23 jul. 2019.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica, **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2015, p. 119, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860034/89462860034.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Conservadorismo e educação escolar: um exemplo de exclusão. **Movimento - Revista de Educação**, ano 3, n. 5, 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24767/19208> Acesso em: 2 ago. 2020.

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. In: **Anais Eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress**, Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQUIVO_texto_completofazendogeneroversaofinalgabrielsevillaefernandoseffner.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R.. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051/8347> Acesso em: 23 jul. 2021.

SILVA, Cristiani Beretas. Escrever histórias do tempo presente algumas questões e possibilidades. **Tempos Históricos**. M.C. Rondon, v. 9, p. 257-276, 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/8117/6014>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. Gênero e sexualidade nos PCNs: uma proposta desconhecida. In: **Anais da 30ª Reunião Científica da ANPED**. 2007. Disponível em: [*GT23-2871--Int \(anped.org.br\)](http://anped.org.br/2007/2007GT23-2871-Int). Acesso em: 20 jun. 2021.

SILVA, Denise Regina Quaresma da; COSTA, Zuleika Leonora Schmidt; MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. **Revista Educação – PUCRS**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 49-58, 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29812> Acesso em: 8 jul. 2020.

SILVA, Denise Regina Quaresma da. COSTA, Zuleika Leonora Schmidt. MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. 2018. **Revista Educação – PUCRS**, Porto Alegre, v. 41, n. 1 (2018). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/teo/ojs/index.php/faced/article/view/29812> Acesso: jul. de 2019.

SILVA, Erineusa Maria da. **Os movimentos das professoras da educação básica do Espírito Santo em face às políticas públicas de gênero para a educação**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória. 2017. Disponível em:

http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11598_Tese%20Erineusa%20completa%20entrega%20PPGE.pdf Acesso em: 20 de jan. 2020.

SOUSA, Lúcia A. B.; GRAUPE, M. E.; Gênero e Políticas Públicas de Educação. In: **Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas**, Londrina. Universidade Estadual de Londrina. 2014. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT6_L%C3%BAcia%20Aulete%20B%C3%BArigo%20de%20Sousa.pdf Acesso em: 02 ago. 2019.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 ago. 2019.

SOUZA, José Antônio Correia de. **A política educacional brasileira em interface com a diversidade sexual no período de 2003 a 2014**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1577> Acesso em: 02 ago. 2019.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Notícias STF. Suspensa lei alagoana que institui o programa Escola Livre. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=338884>. Acesso em: 05 jul. 2019.

TEIXEIRA, Daniel Alves. Democracia e suas vicissitudes. **LavraPalavra**. Conjuntura. 12 mai. 2016. Disponível em: <https://lavrpalavra.com/2016/05/12/democracia-e-suas-vicissitudes/> Acesso em: 5 set. 2020.

TÍLIO, Rafael de. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. **Revista Gênero**, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil - ISSN 2316-1108. v. 14, n. 2. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31193> Acesso: 10 jun. 2020.

TORKANIA, Mariana Unesco defende educação em sexualidade e gênero prevista em lei. **Agência Brasil**. Educação. Brasília. 08 jun. 2016. Disponível em: [Unesco defende educação em sexualidade e gênero prevista em lei | Agência Brasil \(ebc.com.br\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016/06/unesco-defende-educacao-em-sexualidade-e-genero-prevista-em-lei). Acesso em: 4 set. 2020.

TRAVERSINI, Clarice Salete. MELLO, Darlize Teixeira de. A base nacional comum curricular: olhares sobre os desafios da implementação do currículo nacional normativo em vigor no Brasil. **Revista Textura (ULBRA)**, Canoas, v. 22 n. 50 p.3-18 abr/jun 2020. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/download/5758/3713> Acesso em: 5 set. 2020.

PERONI, Vera M. V. Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [online] v. 21, n. 47. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292340707_Redefinicoes_no_papel_do_Estado_parcerias_publico-privadas_e_a_democratizacao_da_educacao Acesso em: 10 set. 2020.

PERONI, Vera M. V. CAETANO, Lisete Regina Gomes. ARELARO, Maria Raquel. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 35 - 56,

jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094/52791> Acesso em: 10 jul. 2021.

VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos; BIROLI, Flavia. Introdução. Matrizes do neoconservadorismo religioso na América Latina. In: BIROLI, Flavia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. (org.). **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020. p.13-40.

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2. p. 127-143, maio/ago.2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2> Acesso em: 25 jul. 2019.

VIANNA, Cláudia Pereira; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, p.1-25. 2020. Disponível em: [1517-9702-ep-46-e221756.pdf \(scielo.br\)](https://www.scielo.br/pdf/ep/v46/e221756.pdf) Acesso em: 10 jul. 2021.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Políticas de educação gênero e diversidade sexual breve história de lutas, danos e resistências**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Série Cadernos da Diversidade).

VIANNA, Cláudia Pereira. UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. p. 77-104. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.

VIANNA, Cláudia Pereira. UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em [http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n95/a05v2795.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf) Acesso em: 10 jul. 2019.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v.14, n. 41, p. 165-189. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/273457405 Estudos de revisao implicacoes conceituais e metodologicas](https://www.researchgate.net/publication/273457405_Estudos_de_revisao_implicacoes_conceituais_e_metodologicas) Acesso em: 10 jul. 2019.

WELLER, Wivian. PAZ, Cláudia Denís Alves da. Gênero, raça e sexualidade nas políticas educacionais: avanços e desafios. In: **5º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. ANPAE. São Paulo. 2011. Disponível em: [0549.pdf \(anpae.org.br\)](https://anpae.org.br/0549.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

WOOD, Ellen Meiksins. **O demos versus "nós, o povo": das antigas às modernas concepções de cidadania**. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins. Capitalismo e democracia. A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas, **Clacso**, Buenos Aires, p. 417-430, 2007. Disponível em: <https://nucleopsolisegoria.files.wordpress.com/2013/06/ellen-wood-capitalismo-e-democracia-1.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.