

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

DAIVANE AZEVEDO DE ALMEIDA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS E SUAS AÇÕES PARA  
A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NAS ESCOLAS**

HUMAITÁ – AM  
2022

DAIVANE AZEVEDO DE ALMEIDA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS E SUAS AÇÕES PARA  
A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NAS ESCOLAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Soares Fernandes Leal

Linha de pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de Ciências Humanas

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

### Ficha catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A447p	<p>Almeida, Daivane Azevedo de As políticas públicas educacionais nacionais e suas ações para a inserção da diversidade sexual e de gênero nas escolas / Daivane Azevedo de Almeida . 2022 94 f.: 31 cm.</p> <p>Orientadora: Fabiana Soares Fernandes Leal Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Diversidade sexual. 2. Gênero. 3. Políticas públicas. 4. Documentos educacionais. I. Leal, Fabiana Soares Fernandes. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	---

DAIVANE AZEVEDO DE ALMEIDA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS E SUAS AÇÕES PARA  
A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NAS ESCOLAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades.

Aprovada em: 08 de Setembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Soares Fernandes Leal, Presidente  
Universidade Federal do Amazonas

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bianca Salazar Guizzo, Membro externo titular  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Alonso Alves, Membro interno titular  
Universidade Federal do Amazonas

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eulina Maria Leite Nogueira, Membro suplente interno  
Universidade Federal do Amazonas

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Ivonete Barbosa Tamboril, Membro suplente externo  
Universidade Federal de Rondônia

*Dedico a Deus, pois ele sabe de todas as coisas. Se falhei, ele me mostrou sabedoria para enxergar. Cuidou de todos os pesadelos que tive, guiou minha mente, meu coração e juntou meus pedaços nesta produção. A minha família, principalmente a minha filha Isis, que com sua curiosidade e olhinhos brilhantes me ensinou que vale a pena questionar, buscar, perguntar. Você sempre será minha motivação!*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pois ele sabe o quanto foi difícil encaminhar este trabalho de pesquisa em meio ao caos da pandemia de COVID-19, dificuldades adquiridas como sequelas dessa doença, dificuldades financeiras e na dimensão socioemocional.

A meu esposo Jackson Douglas que sempre esteve presente e reforçando que sou capaz.

À minha filha que sempre ficava em silêncio, ao me ver estudando: – Você é uma criança que vai além!

Às minhas amigas Camila e Fátima, que me deram forças e são exemplos de sororidade.

À Professora Doutora Fabiana Soares Fernandes Leal, minha orientadora, que sempre compreendeu minhas dificuldades e me ajudou a solucioná-las.

Aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, que contribuíram de alguma forma com minha pesquisa.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que por quatro anos me recebeu como estudante da graduação e agora como estudante da pós-graduação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), apoiando pesquisas a partir de bolsas de pós-graduação.

A todos(as), meu muito obrigada!

## RESUMO

Torna-se importante considerar que a história da humanidade esteve caracterizada por formas de inferiorização e abjeção de alguns grupos. Por sua vez, a Cultura Patriarcal surge com a imposição de que a posição da mulher seja sempre a de inferioridade em relação ao homem. Além disso, desconsidera qualquer condição de orientação sexual, que não seja a heterossexual. Deste modo, é visível cada vez mais a emergência sobre a discussão de que existe Diversidade Sexual e de Gênero e que estas questões precisam ser discutidas na escola, inclusive criação de políticas públicas que apoiem a inclusão do tema Gênero e Diversidade na escola. É nesse sentido que o objetivo desta dissertação é: analisar de que forma são abordadas e organizadas as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras no Ensino Fundamental I, relacionadas a questões de Gênero e Diversidade. A pesquisa foi realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades na Universidade Federal do Amazonas, campus Humaitá-AM. Trata-se de uma pesquisa que analisou documentos educacionais nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Esta pesquisa analisou o conteúdo Diversidade Sexual e de Gênero dentro de tais documentos e suas expectativas sobre a inserção desses temas na escola. Para isto, precisou de uma abordagem qualitativa, do tipo documental com recurso à análise de conteúdo (BARDIN, 2016), com base nas teorias pós-críticas de pesquisa educacional como o campo teórico dos Estudos de Gênero. Referente ao quadro teórico na construção textual antes da análise, contribuíram teoricamente: Santos Filho e Melo (2014), Canabarro (2013), Louro (1997; 2000), Woodward (2000) e Silva (2000). Para análise desses documentos, contamos com os principais teóricos: Dias (2017), Nogueira (2019), Moreira (2019) e Azar e Motta (2020). Como resultados desta pesquisa, temos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) apresentam iniciativas que são limitadas ao conteúdo escolar regular, adotando em seus textos a promoção da cultura de paz e respeito às diferenças na escola. Tais iniciativas se atrelam à maneira de apresentação do texto desses documentos, na execução e na legitimação do que está escrito. Por fim, ainda existem muitas lacunas nos textos dos documentos nacionais e sua legitimação em Gênero e Diversidade Sexual desde suas elaborações até a forma como se propaga na mídia, sociedade e escola.

**Palavras-chave:** Diversidade sexual. Gênero. Políticas públicas. Documentos educacionais.

## ABSTRACT

The history of Humanity has been characterized by forms of inferiorization and abjection of some groups. Patriarchal Culture arises in turn, with the imposition that the position of women is always that of inferiority in relation to men. In addition, it disregards any condition of sexual orientation, other than heterosexual. In this way, the discussion that there is Sexual and Gender Diversity and that these issues need to be discussed at school, including the creation of public policies that support the inclusion of the theme Gender and Diversity in school, becomes increasingly emerging. It is in this sense that the objective of this dissertation is to analyze how the Brazilian Public Educational Policies in Elementary School I, related to issues of Gender and Diversity, are approached and organized. The research was carried out by the Postgraduate Program in Science and Humanities Teaching at the Federal University of Amazonas, campus Humaitá-AM. This is a research that analyzed national educational documents such as the Law of Directives and Bases (BRASIL, 1996), The National Education Plans (BRASIL, 2001; 2014) and the National Curricular Common Base (BRASIL, 2018). This research analyzed the Sexual and Gender Diversity content within such documents and their expectations about the insertion of these themes in the school. For this, it needed a qualitative approach, of the documentary type using content analysis (BARDIN, 2016), based on post-critical theories of educational research as the theoretical field of Gender Studies and Cultural Studies with some contributions from Studies queer. Regarding the theoretical framework in the textual construction before the analysis, contributed theoretically: Santos Filho and Melo (2014), Canabarro (2013), Louro (1997; 2000), Woodward (2000), and Silva (2000). For the analysis of these documents, we have the main theorists: Dias (2017), Nogueira (2019), Moreira (2019), and Azar and Motta (2020). As a result of this research, we have that the Law of Guidelines and Bases of Education (BRASIL, 1996), The National Education Plans (BRASIL, 2001; 2014), and the National Curricular Common Base (BRASIL, 2018) present limited and timid initiatives, not always very clear. Such initiatives are limited or in the presentation of the text of these documents, in the execution and in the legitimation. Finally, there are still many gaps in the texts of national documents and their legitimation in Gender and Sexual Diversity from their elaboration to the way in which it is propagated in the media, society and school.

**Keywords:** Sexual Diversity. Genre. Public policy. Educational Documents.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Manifestantes em 1969 (imagem ilustrativa).....	26
Figura 2 - Imagens de capas do Jornal Lampião da Esquina (imagem ilustrativa).....	27

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características da LDB referentes a Diversidade sexual e de gênero.....	58
Quadro 2 - Análise comparativa dos PNEs.....	69
Quadro 3 - As disciplinas normativas e suas propostas para Diversidade Sexual e de Gênero na BNCC (BRASIL, 2018) para Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AEDH	Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento
CAQi	Custo aluno qualidade inicial
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COVID-19	2019 <i>Coronavirus Disease</i> (Doença do Coronavírus 2019)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFI	Ensino Fundamental I
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GGB	Grupo Gay da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, <i>Queers</i> , Intersexuais, Assexuais e mais
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não-governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto interno bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
ProUNI	Programa Universidade para todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>QUESTÕES PRELIMINARES: UMA INTRODUÇÃO AO TEMA E SUA RELEVÂNCIA NA PESQUISA.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS QUE IMPLICARAM NA DISCUSSÃO DO CONCEITO DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL.....</b>	<b>17</b>
2.1	O MOVIMENTO FEMINISTA E A PROBLEMATIZAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO.....	
2.2	O MOVIMENTO LGBTQIA+ E SUAS ESPECIFICIDADES.....	
<b>3</b>	<b>DEBATE TEÓRICO-CONCEITUAL SOBRE IDENTIDADE(S).....</b>	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>48</b>
4.1	OS OBJETIVOS.....	
4.2	PRECEITOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	
4.3	ABORDAGENS E TIPOS DE PESQUISA.....	
4.4	TRATAMENTO DOS DADOS E QUADRO TEÓRICO.....	
<b>5</b>	<b>O QUE OS DOCUMENTOS ANALISADOS NOS DIZEM?.....</b>	<b>56</b>
5.1	DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB).....	
<b>5.1.1A</b>	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação e apontamentos sobre diversidade sexual e de gênero no ensino.....</b>	<b>57</b>
5.2	OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA ESCOLA.....	
5.3	AS PROPOSTAS DE INSERÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>

## **1 QUESTÕES PRELIMINARES: UMA INTRODUÇÃO AO TEMA E SUA RELEVÂNCIA NA PESQUISA**

A história da humanidade tem sido marcada por muitas mudanças nas formas de organização da sociedade e, com isso, a normalização de comportamentos e trejeitos a serem cumpridos frente a uma determinação de um grupo que de algum modo se impõe como superior a outro. A exemplo disto, temos o surgimento da privatização de terras, em que o homem sentiu a necessidade de inferiorizar alguns grupos como mulheres, crianças e escravizados para que tivesse em mãos o controle da produção vinda de suas terras (BEAUVOIR, 1970). Dá-se, desde então, a normatização de comportamentos e formas de inferiorização da subjetividade.

Desta forma, se faz a legitimação do domínio padronizado e normalizado a partir da determinação biológica do sexo, em que o heterossexual se sobressai em relação aos que são e agem diferente da imposição da heteronormatividade.<sup>1</sup> Por isso, ainda hoje, com a finalidade de se manter em posição superior à mulher (nas relações de gênero) e aos LGBTs<sup>2</sup> (nas relações de diversidade sexual), a imposição padronizada da heterossexualidade branca, masculina e cristã como única forma de manifestar a sexualidade, sempre vem estabelecendo normas de condutas culturais e globalizadas a estes sujeitos, que em grande parte são inferiorizados e tratados de forma pejorativa e diminutiva, e, principalmente, sem cultura subjetiva (WOODWARD, 2000). Essas atitudes e normalização do sexo levam, muitas vezes, rejeição social, cultural e inclusiva àqueles grupos que se comportam fora do “padrão”.

Alguns grupos são marginalizados e excluídos socialmente e culturalmente por não seguirem a imposição de um padrão criado pelo sistema patriarcal, eurocêntrico e ocidental. É por isso que desde o século XX transcorrem manifestações com a expectativa e intenção de inserção de mulheres e LGBTs em políticas públicas específicas. O Movimento LGBT e o Movimento Feminista na perspectiva dos movimentos políticos lutam em comum pela desconstrução da imposição normativa da matriz heteronormativa e heterossexual (CANABARRO, 2013).

O Movimento Feminista parte de ideias de que a mulher se encontrava em desvantagem em relação ao homem. Sempre que apoiavam alguma causa ou manifestação era

---

1 Segundo Sabat (2003), a heteronormatividade ou heteronormativo é uma norma de que a única sexualidade a ser considerada como normal e reguladora é a heterossexualidade, em que o ser se relaciona emocionalmente, sexualmente apenas com o sexo oposto e impõe como regra social que viver fora do heteronormativo é considerado patogênico, estranho e desprezível.

2 A sigla LGBT tem significados baseados em grupos do movimento LGBT, sendo: L = Lésbicas; G = Gays; B = Bissexuais; T = Trans que são travestis e transexuais (SANTOS FILHO; MELO, 2014).

em favor de maridos, pais e irmãos. Foi o caso da Revolução Francesa e da Revolução Industrial em que se luta por direitos de cidadãos sem privilégios sociais e trabalhistas, sempre voltadas ao público masculino (MARQUES; XAVIER, 2018).

O Movimento Feminista em seu princípio, buscava o direito da inserção de mulheres burguesas e brancas no mercado de trabalho e participação dos negócios, dando nome à vertente feminista Liberal. Após a não satisfação de outros grupos de mulheres foi que surgiu a vertente feminista da classe trabalhadora. Mais tarde na Inglaterra, um movimento uniu mulheres de todas as classes, sendo este movimento chamado de Sufrágio.

O Movimento Sufragista tinha como objetivo o direito e institucionalização do voto feminino. Deste modo, depois de muitas mortes de mulheres, agressão e violências o voto foi concedido. No Brasil, o voto feminino fora concedido alguns anos mais tarde, mediante a reforma política de Getúlio Vargas. O Movimento Feminista no Brasil se manteve silenciado durante a Ditadura Militar (1964-1985), em que muitas mulheres foram exiladas por fazerem parte do movimento (MARQUES; XAVIER, 2018).

Não diferente do Movimento Feminista, o Movimento LGBT surgiu com a intenção de dar visibilidade a diferentes identidades sexuais e de gênero, com a intenção de promover igualdade e liberdade para viver suas identidades sem se tornarem alvo das violências cometidas mediante da inferiorização da diversidade das identidades sexuais e de gênero. Surge o Movimento Homófilo em 1960 nos Estados Unidos, com a intenção de protestar contra a heterossexualidade compulsória e garantir o direito a Gays, Lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis de viverem suas sexualidades sem serem agredidos. Mas o Movimento Homófilo se fez ineficiente e mais tarde outro movimento surgiu: o Movimento de Liberação Gay. O intuito era o de chamar a atenção social e cultural para a inclusão desses grupos que eram invisíveis aos olhos da sociedade (SANTOS FILHO; MELO, 2014).

No Brasil, o Movimento LGBT desencadeou o surgimento de muitas organizações como o Grupo Gay da Bahia<sup>3</sup>; Libertos; Triângulo Rosa. A comunidade LGBT procurou sempre manifestar-se, inclusive na Ditadura Militar através de Jornais como o Jornal *Lampião de Esquina*, revistas e programas de rádio e até mesmo nas ruas. Cabe ressaltar que o movimento LGBT teve muitos avanços, mas muitos custos por sempre sofrerem os piores tipos de violência e repressão (CANABARRO, 2013).

Esses movimentos foram importantes para novos debates de inserção e inclusão da diversidade em políticas públicas. Em vista, o debate contemporâneo das políticas de

---

3 Esta é a ONG (Organização não-governamental) mais antiga do Brasil. Surgiu em 1980 em defesa dos homossexuais e seus direitos e o único existente nos dias atuais entre os três grupos citados. Para mais informações acesse: <https://grupogaydabahia.com/>.

identidade dialoga com as demandas em inserir temas contemporâneos em ações legislativas, família e escola. Por isso é cada vez mais imperioso que as políticas estatais garantam a equidade de grupos desprivilegiados e submetidos a vivenciarem normas das quais não fazem parte.

O sistema de ensino se torna, nesse sentido, importantíssimo, uma vez que orienta práticas escolares e tais práticas podem ser utilizadas para a conscientização desses temas emergentes como a diversidade sexual e de gênero, para que se garanta a cidadania, respeito e tolerância ao grupo LGBTQIA+<sup>4</sup> e às mulheres, que sofrem com a violência, repressão, silenciamento e até mesmo discriminação e preconceito. Porquanto, pesquisar sobre o tema pode contribuir para a formação de professores, o que reflete na formação de novos(as) cidadãos e cidadãs para o convívio em sociedade e para produção teórica importante na formação de novos pesquisadores e divulgadores de ciência.

Deste modo, o interesse pela pesquisa sobre questões relacionadas ao gênero e a diversidade não vem de agora. A inquietação, mesmo que de forma inconsciente, sobre a revolta pessoal em determinadas passagens da vida escolar e acadêmica, familiar e acontecimentos escancarados pela mídia, foi um dos princípios do interesse em fazer a diferença de alguma forma na sociedade. Seria essa uma visão utópica? Talvez. Ao apontar as vivências escolares e familiares como um dos principais motivos em pesquisar sobre o tema vêm lembranças como a injustiça, misoginia,<sup>5</sup> violência no lar, inferiorização, preconceito e o sofrimento que é intensificado pela desigualdade de gênero e a não aceitação e intolerância à diversidade sexual, assim com as outras diversidades.

A Universidade, durante a realização do curso de graduação em Pedagogia (Licenciatura) me abriu muitas portas no que se refere a fazer pesquisa. A começar pela experiência de Iniciação Científica-PIBIC, em especial no ano de 2018 a 2019, intitulada “A construção de conceitos sobre identidade na adolescência: diferenças entre sexo, identidade de gênero e orientação sexual”, que tratava do conceito de Gênero e Sexualidade na perspectiva dos alunos do Ensino Médio. Uma experiência incrível, que não paralisou as expectativas sobre o que está velado por ser considerado um assunto polêmico na escola. Não só na escola, mas como aponta a pesquisa citada, a família também não está aberta a debater sobre esses assuntos em casa e na sociedade. Mas é claro, existem raras exceções.

---

4 Segundo Bezerra *et al.* (2013), o termo LGBT se ampliou para LGBTQIA+, porque busca cada vez mais incluir as novas diversidades sexuais que vêm surgindo com o tempo, onde o símbolo “+” significa que a sigla ainda está em aberto para incluir sucessivamente novas identidades sexuais. L = Lésbicas; G = Gays; B = bissexuais; T = trans (travesti ou transexual); Q = *Queers*; I = Intersexuais; A = Assexuais.

5 A misoginia foi criada desde a Grécia antiga como uma forma de manifestar ódio e aversão às mulheres, seus deveres, seus papéis que, por sua vez, sempre foram inferiorizados (MONTERANI; CARVALHO, 2016).

Posteriormente, durante o período de estágio, veio à tona o quanto o tema é atual no âmbito escolar. No Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, em que observamos as estruturas geridas em seus diversos aspectos, o que era colocado em evidência era a questão do Abuso Sexual Infantil. Na escola observada, muitas crianças tinham passado por tal situação, e isto interferia diretamente na concentração, interação e aprendizagem dessas crianças. É nesses momentos que, como professora em formação, sente-se na pele o que é não ter forças e nem aparatos teóricos e emocionais para lidar com os sentimentos que a questão do Abuso Sexual Infantil mobiliza em nós.

Em outros momentos de estágio, como o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, fora observado a insistência na separação de brinquedos para meninos e meninas, separação de gênero por filas. No Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esta situação de separação continuou prevalecendo. Além disso, alguns alunos do quinto ano do Ensino Fundamental transpareciam suas sexualidades e eram alvo de preconceito. Muitas vezes, os preconceitos partiam de professores(as) que os denominavam de “afeminados”, era “preciso virar homem”.

A partir desta visão pessoal e formativa, de modo inquietante de querer cada vez mais pesquisar sobre o tema, que foi realizada a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso em 2019, intitulado “Conceitos de gênero e sexualidade na universidade: o que pensam os futuros professores”, sob o olhar dos estudantes finalistas do curso de Pedagogia. Existe, assim, uma preocupação com a formação inicial de professores, no sentido de que estes, muitas vezes não têm acesso a conteúdos relacionados a gênero e diversidade.

É diante deste contexto, que o ato de pesquisar em programas de pós-graduação é um processo de formação, tanto como complemento da graduação, quanto ao querer buscar mais sobre uma temática. Mas é importante ressaltar que as interfaces da pesquisa e formação na pós-graduação são mutuamente dependentes, ou seja, espera-se que a pós-graduação dê um retorno à sociedade, que as pesquisas possam, além de promover o aprimoramento científico, dar respostas as demandas da sociedade.

Destarte, a formação de pesquisadores está entrelaçada com a atuação do pesquisador como docente universitário e formador de novos pesquisadores, o que irá colaborar com a produção de novos conhecimentos ou consistência de conhecimentos já pesquisados. E mesmo não atuando na formação direta de novos pesquisadores, o(a) pesquisador(a) atual contribui a partir da colaboratividade de seu trabalho, pela produção de bases teóricas para outros trabalhos, e no caso de pesquisadores atuantes em escolas do Ensino Básico, a colaboração vai como compartilhamento do conteúdo que pesquisou. De uma forma ou de

outra, a pesquisa acaba tendo a finalidade social de transformação e implicação em uma realidade.

E é nesse sentido que surge o objetivo geral dessa pesquisa, sendo ele: analisar de que forma são abordadas e organizadas as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras no Ensino Fundamental I, relacionadas a questões de Gênero e Diversidade na escola. A análise está baseada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e é construída teoricamente no campo dos Estudos de Gênero.

Referente ao quadro teórico, foram utilizados nesse momento, teóricos como: Bagagli (2017), Butler (2018), Canabarro (2013), Santos Filho e Melo (2014), Furlanetto (2018), Guizzo e Felipe (2016), Louro (1997; 2000), Meyer (2009), Silva (2000) e Woodward (2000). Para a metodologia, os autores evidenciados são: Bardin (2016), Gil (2008), Guizzo e Felipe (2016). Para análise dos documentos se destacam: Dias (2017), Nogueira (2019), Moreira (2019), Cunha (2020) e Santos (2020).

A organização desta dissertação está sequenciada de forma que a primeira seção apresenta as “Questões preliminares: uma introdução ao tema e sua relevância na pesquisa”, onde se traz um aparato introdutório sobre o tema, sua relevância e alguns caminhos deste trabalho. Na segunda seção, apresenta-se os “Pressupostos históricos e políticos que implicaram na discussão do conceito de gênero e diversidade sexual”, bem como o aprofundamento ao tema e sua articulação aos movimentos sociais que preveem a visibilidade da mulher e da comunidade LGBTQIA+.

Na sequência, a terceira seção intitulada “Debate teórico-conceitual de identidade(s)” abrange a importância da conexão entre as políticas estatais, a família e a escola como contextos de superação das desigualdades. A quarta seção apresenta os “Caminhos metodológicos” que guiaram o andamento, a organização e finalidade da pesquisa. Após, veremos a análise dos dados na quinta seção. A análise dos dados está sequenciada por: Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); Análise comparativa do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL 2001; 2014) e disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, todos consideram a contribuição destes documentos para a inclusão da Diversidade Sexual e de Gênero nas escolas. Por fim, as considerações finais e referências.

## **2 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS QUE IMPLICARAM NA DISCUSSÃO DO CONCEITO DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL**

A história que compreende o processo de institucionalização e politização da Diversidade Sexual e de Gênero traz em sua trajetória de construção, a questão política existente por trás dessas possíveis conquistas. Atenta-se denominar de possíveis conquistas, pois nem sempre foram constituídas políticas voltadas para os movimentos de lutas como o movimento LGBT e o Movimento Feminista. Houve a repreensão ou penalidade a quem contrariasse essas políticas. E ainda, essas políticas poucas vezes foram legitimadas na prática.

No entanto, para compreendermos o que isto significa, o ponto de partida é a conceitualização de alguns termos. À vista disso, Diversidade está relacionada ao conjunto das diferenças, e “[...] designa qualidade ou condição do que é diferente. Existem diferenças de opiniões, costumes, de comportamentos, de valores, de sexo” (COSTA, 2015, p. 21). É valioso então o ressaltar que a Diversidade envolve a pluralidade e heterogeneidade do que é subjetivo e ao mesmo tempo coletivo. Além disso, remete a suas condições. Ademais, o conceito de Diversidade além de propor que ela está relacionada a diferentes condições éticas e culturais, desigualdades socioeconômicas, de gênero e sexuais, diverge com a ideia de discriminação e exclusão como uma das formas de violência do que se é diferente.

A Diversidade como um conceito, incorpora as diversas formas de se relacionar, de construir a identidade e de agir mediante a sociedade. É por essa visão que ao especificar o conceito à Diversidade sexual e seu entendimento, o documento criado pelo Ministério da Saúde “Diversidades sexuais adolescentes e jovens para a educação entre os pares” considera que a sexualidade: “[...] é preciso inicialmente, aprofundar o conceito de sexualidade, já que esta como qualquer outro aspecto da vida dos seres humanos, não é meramente um fenômeno biológico, mas é fortemente marcada pelas relações sociais” (BRASIL, 2010, n.p.). Partindo desse princípio, a sexualidade é um conjunto de manifestações socioculturais: isso inclui sensações corpóreas, questões emocionais e várias manifestações subjetivas como práticas sexuais, orientação sexual, prazer, reprodução e amizade (QUIRINO; ROCHA, 2012).

Ao compor e complementar as ideias anteriores sobre o conceito de Diversidade sexual e como aprofundamento a notoriedade da sexualidade, Furlanetto (2018) aponta como um processo construído por experiências sociais e culturais. Quer dizer, a sexualidade como uma concepção importante dentro da Diversidade sexual e sua percepção está dentro da construção social e cultural dos sujeitos. A percepção que se tem sobre sexualidade é em

maior parte o consenso que ela existe e se desenvolve dentro da perspectiva higienista. A perspectiva higienista é aquela que associa questões como a sexualidade, como uma questão restrita à área da saúde, prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis e dentro do caráter biológico ou normativo construído historicamente e culturalmente (BAGAGLI, 2017).

Desta forma, ao designar Diversidade de gênero, tende-se a pensar que “Ao se abordar a questão de gênero logo vem a ideia de gênero ligada aos sexos masculino e feminino, enfatizando a questão da mulher, sempre desprivilegiada na sociedade ao longo da história” (SANTOS, 2008, p. 24). Vê-se assim que a questão de gênero tende a ser apontada para a diferenciação sexual biológica e assim o condicionamento dos sexos, que passam a serem vistos como regra única de representação na sociedade. Ao impor o binarismo sexual como regra, ignora-se que a partir do gênero, tanto masculino como feminino, existem várias formas de construir as identidades de gênero e identidades sexuais.

Apesar de estarem relacionadas, as identidades de gênero e identidades sexuais têm em si especificidades que foram dadas a partir de movimentos sociais e políticos, com propósitos delineados de acordo com suas emergências. Nesse sentido, a identidade de gênero designa a construção do gênero partindo do sentimento que a pessoa possui em questão a ser homem ou mulher de um modo que esta construção se constitui de elementos culturais (BRASIL, 2010, n.p.).

No caso das identidades sexuais, que estão relacionadas diretamente à Diversidade sexual, por apontar que existem várias formas de identidades sexuais, como a representatividade ou não pelo sexo biológico e os papéis socialmente atribuídos ao gênero, mais ainda a inferência cultural. As identidades sexuais formam então, a Diversidade sexual que, por sua vez é representada por várias questões como o sexo biológico – que são as características biológicas internas e externas (pênis, vagina, os dois sexos, intersexuais e outras características); a orientação sexual – por quem se atrai e se sente desejo de relacionar-se (homossexualidade; bissexualidade; heterossexualidade); e a identidade de gênero (quem se é, e se constrói como homem ou mulher). Assim, a Diversidade sexual é fortemente marcada por questões que apontam para a construção da identidade sexual em dimensões como a do sexo biológico, da sexualidade e da construção do gênero. Do mesmo modo, o gênero que alcança para além da separação do sexo e atribuições sociais dos papéis dados como masculinos ou femininos e perpassa por dimensões de construção social, cultural e política.

Ao reconhecer que há Diversidade sexual e de gênero na sociedade, os movimentos específicos a estas questões foram surgindo. Tais movimentos surgiram com o intuito de

promover cada vez mais visibilidades para a Diversidade existente até mesmo em determinados grupos, como as mulheres e LGBTs. Outrossim, a princípio, o Movimento Feminista e o Movimento LGBT tinham somente o objetivo de serem vistos, respeitados e amparados pelo Estado. Mas como a repressão do Estado se fazia existente à medida em que “cedia” aos direitos exigidos, esses movimentos foram se estendendo.

## 2.1 O MOVIMENTO FEMINISTA E A PROBLEMATIZAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO

Ao longo da história, a mulher fora colocada em um posicionamento submisso em relação ao homem. Mas seria radical afirmar como verdade que nada foi feito para mudar tal realidade? Isto porque desde o século XX as mulheres vêm lutando e resistindo à perspectiva conservadorista e binarista<sup>6</sup> das relações de gênero. De antemão, as mulheres participaram de revoluções, como a Revolução Francesa, para lutar junto aos homens por interesses deles mesmos, não sobrando à mulher o direito concedido a seus maridos (MARQUES; XAVIER, 2018).

Por isso, ainda no século XX surge a primeira onda do Movimento Feminista – no Reino Unido – que adota a corrente feminista liberal, em que as mulheres burguesas pretendiam se inserir no sistema capitalista. Porém, a inserção de mulheres no capitalismo não atendia a todas as classes sociais de mulheres, o que fez com que surgisse a corrente feminista das operárias – a classe trabalhadora de mulheres nas fábricas (MARQUES; XAVIER, 2018). Mesmo com essa inserção de burguesas e operárias no mercado de trabalho, as mulheres recebiam apenas um terço do salário comparado ao salário dos homens.

É nesse percurso e reprodução de desigualdade no mundo do trabalho, que o movimento feminista percebeu que faltava a participação de mulheres no meio político. Surge, então, o Sufragismo que tinha como objetivo a reivindicação do direito ao voto, organização da família, oportunidade de estudos e/ ou acesso a determinadas profissões (LOURO, 1997). É importante o ressalve que apesar do Movimento Sufragista ter como liderança a classe de mulheres burguesas, o Sufragismo foi aderido por todas as classes de mulheres.

Em um primeiro momento do Movimento Sufragista, as mulheres tentaram ser pacíficas em suas lutas. No entanto, não obtiveram sucesso e foram ridicularizadas. Em um

---

<sup>6</sup>O binarismo ou concepção binária de gênero é adotada pelo conservadorismo como uma forma de designar que somente existem os sexos masculino e feminino, e que ambos estão em posições opostas em que o feminino é subalterno e invisibilizado. E, a partir disto, forma o conceito de gênero dependente somente do sexo biológico.

segundo momento, preferiram escolher um estilo mais “violento”, quebrando monumentos de representação política, queimando-os e confrontando as guardas do governo. Muitas mulheres morreram em ida às ruas até que em 1920, na Inglaterra, em Ementa Constitucional, fora concedido o direito ao voto tão merecido (MARQUES; XAVIER, 2018).

Passando alguns anos da conquista do direito ao voto feminino na Inglaterra, em 1932 o voto feminino foi concedido no Brasil. De certa maneira, o movimento feminista no Brasil se estagnou após a conquista ao voto feminino, pois as mulheres durante percursos de lutas eram silenciadas. Por isso, no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) houve a reforma na legislação eleitoral e as mulheres puderam ter até mesmo direitos trabalhistas como licença à maternidade (MARQUES; XAVIER, 2018).

Após a concessão do voto, o Movimento Feminista no Brasil estagnou durante a Ditadura Militar (1964-1985) e em um pequeno período surgem representantes brasileiras feministas. As representantes brasileiras de classe média e intelectual e de esquerda problematizavam a questão feminina, baseadas em estudos e teorias europeias. Contudo, as especificidades do movimento no Brasil foram surgindo e outras vertentes do feminismo brasileiro foram surgindo como as feministas da classe trabalhadora e feministas anarquistas.

A segunda onda do movimento feminista começa quando são feitas as primeiras publicações sobre a vida e condição da mulher, na década de 1940. É em tal momento que “[...] a segunda onda inicia-se trazendo reflexões relacionadas às condições de vida de mulheres no âmbito doméstico e social e, além disso, passam a levantar questionamentos relacionados aos ‘papéis’ de gênero” (MARQUES; XAVIER, 2018, p. 4). A segunda onda adota o lema “O pessoal é político”, refletindo que o feminismo tem consistência teórica e política.

A base do Movimento Feminista com a proposição de teorização e problematização do conceito de gênero, surge como denúncia da vida social da mulher no século XX, o que não significa que a mulher não tenha passado por maus bocados em outros séculos. Ao retratar a gênese de como foi feito e dito que a mulher era inferior ao homem, Simone de Beauvoir em 1940 lança o livro: “O segundo sexo: Fatos e Mitos”, nele denúncia sobre como o termo “fêmea” delimita a mulher à natureza biológica e que soa como um insulto, no universo patriarcal. Significa dizer que, o termo “fêmea” confina a mulher a seu sexo e é utilizado com pejoratividade buscando sempre tornar inferior quem nasce biologicamente mulher.

Simone de Beauvoir (1970) expôs em seu livro a determinação biológica como pressuposto de inferiorização da mulher. A teórica muito contribuiu para a problematização do conceito de gênero e influenciou o pensamento de Judith Butler e Guacira Lopes Louro.

Beauvoir (1970) retrata em sua obra (*O segundo sexo*) a destinação da mulher ligada ao fator econômico social. Segundo ela, “O problema da mulher reduz-se ao de sua capacidade de trabalho” (BEAUVOIR, 1970, p. 75). Por esta visão de determinação do homem sobre a mulher por fatores biológicos, há então, o condicionamento da mulher à dependência financeira e submissão ao homem, inclusive no mundo do trabalho.

Um ponto de concordância com os escritos de Beauvoir é encontrado em Guacira Lopes Louro (1997), que a partir de estudos de gênero, se fez estudos mais analíticos sobre o conceito de gênero. Para Louro (1997), é importante questionar essa relação binária do gênero, problematizando-a. Mediante a esta necessidade da problematização do conceito de gênero, dá-se início em 1990 à terceira onda do Movimento Feminista. Passam a existir novas correntes do Movimento Feminista, como o Movimento Feminista Negro, Movimento Lésbico, Transfeminismo e outras vertentes. Assim, as produções teóricas de cunho político são descritas pela perspectiva da desconstrução do conceito universal de gênero que prevê em sua problematização a pluralidade existente no movimento feminista (MARQUES; XAVIER, 2018).

No Brasil, apesar das vertentes feministas brasileiras que em comum passam a confrontar o patriarcado e a Ditadura Militar, é feito o exílio de muitas mulheres que mantiveram contato com o ideário feminista (MARQUES; XAVIER, 2018). Este período é delineado pelo silenciamento do feminismo brasileiro, onde somente em 1991 muito após a Ditadura, as lutas do Movimento Feminista passam a influenciar nas políticas públicas.

Nesse sentido, em uma perspectiva política e da desconstrução da problematização do gênero, Judith Butler (2018), discute a problematização do gênero pela ótica da análise da aplicação jurídica, especificidades políticas feministas de identidade e discurso legislativo para a formação de sujeitos que, segundo ela, são produzidos. Assim, as discussões se embasam sobre a problematizações em relação às questões que envolvem sexo e gênero e suas distinções e significados culturais assumidos pelo corpo sexuado.

O sexo, segundo ela, é binário, mas o gênero não prevalece em número de dois e o conceito de gênero não é independente de sexo. A definição de gênero por sexo, limita as identidades subjetivas. Por isso, as problematizações do conceito de gênero e suas relações são relevantes politicamente. Nesse sentido:

“O sujeito” é uma questão crucial para a política, e particularmente para a política feminista, pois os sujeitos jurídicos são invariavelmente produzidos por via de práticas de exclusão que não “aparecem”, uma vez estabelecida a estrutura jurídica da política. Em outras palavras, a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são

efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento (BUTLER, 2018, p. 13).

Butler (2018) aponta que o gênero e seu conceito não estão restritos somente à concepção binária do sexo biológico e condicionamento, mas é concebido pelo meio social e cultural, produzido a partir do discurso legislativo e representado pelas significações que se abstrai por esses elementos. A exemplo disto, destaca-se a questão de que a política feminista legislativa é unilateral no sentido de que o Movimento Feminista luta por uma causa que abrange todos os grupos de mulheres. Isto é, esta organização jurídica que explana leis que atendem somente a determinadas mulheres acaba excluindo a diversificação identitária existente dentro do movimento, e além disso, limita as ações do movimento à legitimação do sujeito ideal para o Estado.

A crítica da autora ao feminismo é a de que este não deve funcionar como uma norma universal de lutas comuns nas diferentes culturas, porque cada cultura produz sujeitos de Identidades e tais Identidades estão em *devir*.<sup>7</sup> Os problemas de gênero se dão pela fuga da interpretação de que existe uma normatização do binarismo como justificativa de que homens e mulheres são produzidos e que acaba descaracterizando outros fatores relevantes como classe, raça, etnia e outros eixos que constituem a identidade. Assim, Butler (2018) afirma que não existem apenas o masculino e o feminino produzidos na polarização do gênero, mas que além da identidade masculina e feminina do gênero, existem Identidades de gênero.

A autora, por sua vez, faz reflexões filosóficas atuais sobre os posicionamentos ideológicos que se sentem no direito de determinar o que deve ser feito e o que deve ser dito e para quem. Tais reflexões acontecem em torno de categorias sobre gênero, sexo e desejo. A noção de problemas de gênero vem justamente com as reflexões de contestação sobre a afirmação que a mulher é sujeita do feminismo e do Movimento Feminista. Isto decorre da reinterpretação de que o termo mulher se limita a uma identidade comum a todas as mulheres de diferentes culturas e estruturas políticas e as demais Identidades de gênero femininas.

A problematização, no entanto, acontece em relação a que os corpos masculinos só se aplicam ao homem e corpos femininos somente aos corpos de mulheres. Mas referindo-se a Identidades de gênero existem diversificações performáticas<sup>8</sup> que ignoram associar o homem ao corpo masculino e a mulher ao corpo feminino. Ou seja, Butler (2018) diz que o gênero se

---

<sup>7</sup> O *devir* é utilizado pela autora Judith Butler (2018) como uma forma de refletir que o gênero e as identidades em torno deste estão em um fluxo permanente, não são fixas e suas constantes transformações criam novas realidades e formas de representar o gênero.

<sup>8</sup> As diversificações performáticas dizem respeito a que nem sempre os corpos adotam a performatividade, mas sim performances próprias de acordo com suas identidades (BUTLER, 2018).

constitui em performatividade,<sup>9</sup> mas que adota performances corporais específicas dentro das Identidades de gênero.

É importante ressaltar que Performatividade é uma “[...] Prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (WEEKS, 2000, p. 36). Mas, com a problematização do conceito e relações de gênero, as Identidades de gênero e suas Diversidades nem sempre funcionam somente e sob a performatividade. Muitas vezes, além da performatividade como forma de reprodução do discurso heteronormativo, são adotados os traços de Identidades subjetivas e flexíveis – o que torna a identidade algo inerente e único ao ser humano.

A este ver o comportamento, ações e trejeitos em que os corpos são representados, apropriam-se de Identidades provisórias, porém são reguladas pelo discurso performativo. Um exemplo claro disto está em reflexões de que o movimento LGBT destaca as especificidades do gênero por suas performances – subjetivas.<sup>10</sup> Nem sempre que um corpo masculino se transvista em objetos femininos (maquiagem, sapatos, roupas e acessórios) terá uma orientação sexual homossexual ou bissexual. Um homem pode continuar identificando-se como homem, não necessariamente vestindo-se de homem; uma mulher pode continuar assumindo-se como mulher, não necessariamente assumindo características biológicas e culturais femininas.

Por isso, não existem motivos razoáveis para que gênero permaneça apenas a número de dois. Vivemos em uma sociedade heteronormativa em que o controle dos corpos e do desejo é jurídico para fins políticos e sociais. Não se trata de uma defesa de princípios morais, mas de uma luta por uma identidade comum, ilusória e como forma de controle do Estado, que almeja o controle de seus sujeitos, o que permitiria viver segundo seu discurso de forma simples, eficaz e pragmática (BUTLER, 2018).

É por esse controle de corpos e desejos, que surgem os estereótipos como associação cultural entre mente e masculinidade; corpo e feminilidade. É com o rompimento da estrutura binária de sexo, gênero e desejo que se pode pensar sobre as pessoas e suas unidades de experiências, segundo Butler (2018). Partindo dessas reflexões é que se faz importante tratar da Diversidade sexual e de gênero em contextos políticos de movimentos sociais.

---

9 A performatividade do gênero é a linguagem de ação social estatal – que sujeita o gênero como sendo o masculino e feminino e que as possibilidades estão em torno do sexo, corpo e desejo. Do Estado, temos o discurso de que o casamento “normal” acontece entre homens e mulheres e que acerca disto ocorrem sexo, desejo e junção de corpos para a reprodução (BUTLER, 2018).

10 Trata-se de dizer que as performances subjetivas ocorrem em identidades individuais ou de um grupo. É o caso de *Drag queens*, que fazem performances caracterizadas com adereços considerados femininos, mas que fora dessas performances podem (também, nem sempre unicamente) identificar-se com o gênero masculino (BUTLER, 2018).

A pluralidade existente nas Identidades de gênero se confirma nos esboços anteriores deste trabalho. As Identidades de gênero em sua pluralidade são produzidas então em termos e constituições políticas, culturais e comportamentais. Nesse sentido, questionar a noção de mulher como sujeito do feminismo é importante para romper com o binarismo ontologicamente construído a partir de que o masculino é contrário do feminino e que reforça a ideia da normatividade ocidental, branca e masculina (BUTLER, 2018).

Partindo do pressuposto teórico de Judith Butler (2018), Guacira Lopes Louro (2000) problematiza gênero e sexualidade no campo educacional. Problematizar o gênero envolve questionar a partir de que, quando e onde são impregnadas que diante das relações de poder, o polo masculino mantém vantagem. Louro (1997) remete questões mais contemporâneas sobre o conceito e problematização de gênero e sexualidade, inclusive no âmbito educacional.<sup>11</sup>

As questões de gênero e sexualidade na escola consistem na reprodução daquilo que se toma como verdade. Ou seja, no âmbito escolar, tais questões insistem em serem colocadas para fora dos muros da escola, que como instituição de educação, responsabiliza a família por proporcionar a educação para o gênero e Diversidade sexual. Segundo Louro (1997), é importante problematizar a concepção binária de gênero, de modo que isto não propague desigualdades na escola.

Nesse sentido, a autora faz a reflexão de que o corpo é educado dentro dos limites que dispõem a escola (LOURO, 2000). Isto significa dizer que desde sempre somos ensinados a nos comportar, ficar quietos e em silêncio na escola. Além disso, a escola nos ensina valores e fundamentos baseados na normatização do pensamento de que meninos são mais fortes que meninas; e que devemos nos comportar conforme a regra heteronormativa determinada. No entanto, a problematização do conceito de gênero, perpassa pelo questionamento incansável da normalização do gênero pelo sexo biológico; o questionamento de que o poder tem uma matriz heteronormativa; cunho e objetivos políticos das diferenças.

## 2.2 O MOVIMENTO LGBTQIA+ E SUAS ESPECIFICIDADES

Percebeu-se anteriormente que a construção da visão biológica e normativa do sexo sobre as sexualidades e Identidades, influencia diretamente nos estereótipos existentes sobre as Identidades de gênero e Diversidade sexual, permitindo que se levante a “hipótese” de que existe a *cura gay*, radicalizando a existência única do binarismo. Mas é possível destacar que

---

<sup>11</sup> As questões de gênero e sexualidade na educação serão expostas mais tarde, em um ponto específico deste trabalho.

o combate e decomposição desta construção cultural do que é considerado “normal” ou do que não é advém de movimentos sociais marcantes e fundamentais na história (SANTOS FILHO; MELO, 2014).

Uma dessas primeiras iniciativas assim como o movimento feminista é o Movimento Homófilo (*The Homophile Movement*), que aconteceu em 1960 nos Estados Unidos. Foi um movimento social em que se realizou a primeira iniciativa de luta política por direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (LGBTs). O Movimento Homófilo conseqüentemente adota o caráter social e político que tinha como propósito a conquista por espaço, direito e respeito aos grupos que eram tratados de forma pejorativa como “queer” ou “mulherzinha”; “bichinha que se relaciona com homem” ou que “precisa de cura” (SANTOS FILHO; MELO, 2014, n.p.).

O Estados Unidos foi o principal palco dessa iniciativa que marcou toda a resistência desse movimento, que por sua vez iria contra os preceitos comuns da sociedade estadunidense. Deste modo, “[...] a partir dessa organização social, os militantes desse movimento buscam reivindicar seus direitos frente a uma sociedade heteronormativa” (SANTOS FILHO; MELO, 2014, n.p.). Isto posto, os gays do período Homófilo se relacionavam apenas com heterossexuais, aqueles que os taxavam de doentes e/ou anormais.

A sociedade norte-americana, nesse contexto, legitimava esses sujeitos como doentes, pois não se enquadravam em um padrão heteronormativo. Por isso, muitas vezes, termos como “mulher masculinizada”, “homem afeminado” acabavam sendo aceitos até mesmo por esses grupos. O Movimento Homófilo, sendo o primeiro de muitas lutas de LGBTs, ainda não se atentava à desconstrução dos termos, e sim à liberdade de serem quem realmente eram, sem serem agredidos e por liberdade de expressão.

Nesse caso é pertinente complementar que:

[...] Entre as décadas de 30 e 90, período anterior, durante e depois à II Guerra Mundial, como implemento e desenvolvimento científico de novas teorias (médicas, psiquiátricas e psicológicas) a homossexualidade é transpassada do discurso religioso (tentação, pecado e imoralidade e não naturalidade) para um discurso de doenças psíquicas tanto nos Estados Unidos, Europa e mundo. (SANTOS FILHO; MELO, 2014, n.p.).

A existência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi de fundamental relevância para o nascimento do Movimento Homófilo, porque durante a guerra, LGBTs foram tratados com desprezo, humilhação e discriminação. Assim, entre 1950 e 1955 surgiram formações comunitárias, organizações civis de gays e lésbicas, que acabou se constituindo como uma preparação para tal movimento. No entanto, a Revolução Homófila se fez ineficiente, não

trouxe grandes mudanças no tratamento por parte da matriz heterossexual. Somente com o Movimento de Liberação Gay (*The Gay Liberation Movement*) no ano de 1969 em Nova Iorque (bar *Stonewall* localizado no bairro de *Greewich Village*), mediante a um enfrentamento entre gays, lésbicas, travestis, transexuais e *drag queens* com a polícia, que foram visibilizados, ainda de forma restrita, os direitos civis de LGBTs (Figura 1).

Figura 1 - Manifestantes em 1969 (imagem ilustrativa).



Fonte: <https://bilofrightsinstitute.org/essays/the-gay-liberation-movement>

No Brasil, percebendo as manifestações da comunidade LGBT, durante a Ditadura Militar (1964-1985) acontecia a chamada “caça” a travestis e homossexuais nas ruas. Os “invertidos sexuais” eram alvo principal de perseguição e controle ditatorial, eram realizadas batidas policiais e cesura daqueles que expunham seus corpos como atos de subversão (VIEIRA; FRACCAROLI, 2018). Os locais de manifestação subversiva como bares e boates eram punidos e respondiam juridicamente por apoiarem o movimento. Isto quando tinham “sorte” em não serem violentados por estarem a favor da causa.

Em 1960, em contexto de Ditadura Militar e com a necessidade de expressar as Identidades de gênero e Diversidades, a comunidade LGBT começa a fazer várias tentativas de organização política. Muitas vezes, foram fracassados por serem oprimidos e violentados por viver em um regime estatal que incitava o poder público à violência com a justificativa de que se deveria “Prender, comer e matar as travestis” (VIEIRA; FRACCAROLI, 2018). Essas

ações da Ditadura Militar além de oprimir e violentar, “matar”<sup>12</sup> a comunidade LGBT, estereotipava a subversão à heteronormatividade e a patologização como sendo as principais causas da disseminação de Infecções Sexualmente Transmissíveis, principalmente o HIV/AIDS.

Dado o movimento de resistência diante do contexto ditatorial, no final da década de 1970 foram surgindo manifestações, entre elas do Jornal *Lampião da Esquina* que se espalhava questionando a heteronormatividade compulsória (Figura 2). O jornal buscava na época, manifestar a opinião de LGBTs sobre assuntos cotidianos “coisas de bicha” e foi um dos pontapés iniciais para uma história de grande sofrimento, e mais tarde, algumas conquistas. Em 1980 após a Ditadura Militar, foi que LGBTs tiveram suas primeiras manifestações para a propagação dos direitos humanos (CANABARRO, 2013).

Figura 2 - Imagens de capas do Jornal *Lampião da Esquina* (imagem ilustrativa).



Fonte: <https://vejario.abril.com.br/coluna/daniel-sampaio/lampiao-da-esquina-lgbtqia/>

Assim sendo, o Estado buscou parcerias com o Movimento LGBT em áreas da saúde. De certa forma, nesse momento, as ONGs LGBTs enfraquecem seu caráter social, pois trabalhavam para o governo e faziam o que lhes era posto. Mas diante da resistência, o Movimento arraigou-se a uma concepção de intenso trabalho de conscientização e despatologização da questão lésbica, gay, travestis e transexuais. A partir dessa participação na área da saúde, finalmente em 1985 o Conselho Federal de Medicina retira a homossexualidade da classificação de doenças. São tirados dos catálogos médicos a classificação “homossexualismo” (sendo o sufixo “ismo” a representação da

<sup>12</sup> O “matar” citado aqui em sentido figurado, pois por mais que fossem feitas as mais absurdas formas de violência contra LGBTs – até mesmo morte – os movimentos sobreviveram a este regime de opressão.

homossexualidade a uma patologia) e adota-se o nome homossexualidade (CANABARRO, 2013).

Em razão desta conquista, o período entre os anos de 1980 e 1990 foram marcados pelo surgimento de vários grupos brasileiros com finalidade de tornar cada vez mais visível o Movimento LGBT. Assim, em 1980 são realizadas as primeiras pesquisas e estudos sobre essas questões de Diversidade. No ano seguinte, deu-se o primeiro Encontro Brasileiro de Homossexuais pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), e por isso o dia 28 de junho passou a ser reconhecido como o dia do Orgulho Gay. Desde então, foram surgindo outros grupos em 1986 como o Triângulo Rosa (Rio de Janeiro) e Libertos (São Paulo) (CANABARRO, 2013). Esses grupos iniciaram uma campanha para a inclusão de leis que proibissem a discriminação por orientação afetivo-sexual.

Em 1989, a Lei nº 7.716 é instituída e proíbe em seu primeiro artigo o “preconceito de Raça, Cor, Etnia e Religião” (BRASIL, 1989), mas não inclui ou especifica o gênero e nem o movimento LGBT. Ao que parece, diante dessa pseudo inclusão, é que tantos movimentos sociais não influenciaram em quase nada. Mas por menor que pareça, a conquista até então, foi em 1990 em Salvador, e em outras 72 cidades brasileiras, como São Paulo e Rio de Janeiro, que incluíram em suas leis orgânicas municipais, leis que descreviam o direito de expressão do movimento LGBT. Essas leis, no entanto, possuíam limitações por não propor punição nenhuma a quem as descumprissem.

Com o passar de alguns anos “por fim, em 1996 os homossexuais são citados pela primeira vez num documento oficial brasileiro, o Plano Nacional de Direitos Humanos [...] entre os grupos vulneráveis de nossa sociedade” (CANABARRO, 2013, p. 4). No ano seguinte, existiu a primeira Parada Gay em São Paulo, e em 1999, o Conselho Federal de Psicologia retira a terapia de “cura” da homossexualidade.

As questões de visibilidade, até mesmo pelo ponto de partida do conceito, está interligada à questão da luta por direitos com o movimento LGBT. Isto porque o movimento de luta pela inclusão social e política da Diversidade sexual, assim como o Movimento Feminista resistem à mesma matriz de inferiorização: a heterossexualidade compulsória, branca, cristã e ocidental. Os dois movimentos têm algo em comum: o combate e problematização do binarismo como determinante e produtor de identidade fixa, sem considerar a Diversidade existente no gênero e nas diversas formas de manifestar a sexualidade (MOREIRA, 2019).

Nesse sentido, quando as categorias humanas se encontram buscam sempre impor sua presença à outra, e a referida presença não é somente de imagem, mas que além da imagem

haja dominação sobre a outra. O que não é diferente no caso da heteronormatividade que se opõe e oprime à visibilidade da mulher e do grupo LGBTQIA+. Mas devemos lembrar que o patriarcado e sua designação de dominação da heteronormatividade não circunda apenas em uma relação de poder capitalista, pois existem outras relações como a dominação cultural e social, e, por meio dela, a violência, o silenciamento, a invisibilidade, o preconceito que derivam no seio da desigualdade (BORBOLETTA, 2019).

Pensemos que esses tipos de relação existentes a partir da concepção binária de gênero e as Diversidades que o circundam são formas de polarizar e colocar em extremos a questão do gênero e da Diversidade sexual. Porém, ao acompanhar historicamente as lutas e formas de resistências de mulheres e LGBTs, percebe-se que a problematização de tal concepção causa custos e perdas à matriz heterossexual que quer sempre estar no exercício de sua superioridade social. Então, é partir desta problematização que se faz o conceito político da Equidade<sup>13</sup> de gênero e Diversidade sexual (LOURO, 1997).

Ao longo do percurso de movimentos sociais e políticos da comunidade LGBT, o que se observa é que o movimento LGBT não consiste em conceitualizações, e sim, a defesa de uma causa. É exatamente por isso que na contemporaneidade, o conceito de gênero e LGBTQIA+ consistem na problematização, ou seja, na reflexão política de que não existe um conceito para a Diversidade LGBTQIA+, pois cada símbolo ou letra representa um grupo diversificado de gênero e sexualidade.

Diante da problematização da questão da Diversidade sexual e de gênero é que surgem os estudos e/ou teoria *Queer*. A Teoria *Queer* ou Estudos *Queer* se refere a inquietações e lutas políticas que propõem que há desestabilidade da identidade (SABAT, 2003). Então, os Estudos e/ou Teoria *Queer* requer a perturbação dos arranjos existentes mediante ao movimento LGBT de que a proposta de política identitária é normalizada pela questão homossexual.

Para complementar esta reflexão, Quinalha (2018, p. 517) propõe que:

[...] Os estudos *queer* são bastante diversos entre si, mas penso que alguns aspectos se unem: A crítica às normas de gênero e sexualidade e explicações sobre elas foram construídas e naturalizadas ao longo do tempo; as evidências de como as múltiplas Identidades de gênero e orientações sexuais, existem, resistem e se proliferam, por não serem entidades estáveis e autênticas; as críticas às perspectivas patologizantes e morais; a rejeição de qualquer ideia de normalização e a problematização das categorias que estão em zonas de conforto, como a heterossexualidade [...].

---

13 De início, tanto o movimento feminista quanto o movimento LGBT procuravam por igualdade de gênero e diversidade sexual. Mas, com a institucionalização de leis, a problematização de gênero e sexualidade prefere o termo Equidade que designa a igualdade com adaptações como recursos específicos com suporte na Justiça Social. Igualdade nesse sentido acaba reproduzindo desigualdades, por ofertar condições iguais a quem necessita de adequações diferentes (AZEVEDO, 2013).

A tese central do movimento LGBTQIA+ não circunda mais e somente em volta da despatologização, pois algumas Identidades de gênero são despatologizadas e outras não. Vimos que ao retirar a homossexualidade de condição patológica, o Ministério da Saúde atentou-se à homossexualidade, ou seja, fora feita a despatologização das orientações sexuais. Nesse caso, os estudos ou teoria *queer* (até mesmo ativismo *queer*) pretende realçar que Identidades de gênero como a transexualidade e travestilidades necessitam de atenção especial dentro desses estudos. Ao pensar na questão Trans (transexual e travesti), não se trata somente de desconsiderá-la como condição patológica, mas como um grupo específico do movimento que necessita de inclusão no mercado de trabalho, apoio em suas transições pelo Sistema Único de Saúde e conscientização social de suas existências visando o respeito (QUINALHA, 2018).

É por este olhar de ativismo que se atenta a direcionar os estudos feministas e estudos *queer* para o direito à equidade<sup>14</sup> ao invés de igualdade. Isto posto, a luta por equidade social, cultural e política são permanentes e necessitam de visibilidade. Percebeu-se que apesar de mulheres (de diversas vertentes feministas) e LGBTQIA+ estarem sempre em movimento de luta por direitos políticos e sociais, ainda não foram alcançados com maestria esses direitos.

---

<sup>14</sup> A igualdade é dar direitos iguais a todos. Já equidade, é oferecer liberdade com adaptações como recursos específicos e com suporte na justiça social (AZEVEDO, 2013).

### **3 DEBATE TEÓRICO-CONCEITUAL SOBRE IDENTIDADE(S)**

O Brasil, na década de 1930, sofreu grandes mudanças nas estruturas econômica, política e social, o que era um reflexo das mudanças ocorridas no âmbito mundial na mesma década. No entanto, para compreender o debate conceitual sobre identidades é importante compreender os processos de implementações de políticas públicas educacionais no Brasil. As políticas nacionais, nos anos de 1930, buscavam favorecer a crescente industrialização, inserindo as “demandas populares na construção de políticas públicas e de direitos trabalhistas, e com o desenvolvimento, que buscava transformar o Brasil, até então um país agrário-exportador, em um país urbano e industrial” (MEDEIROS, 2020, p. 836).

Desta forma, existiram no Brasil processos históricos de implementação de políticas públicas educacionais. Quando pensamos em política, a primeira associação que temos é aquela que se encontra desenhada em campanhas eleitorais e, muitas vezes, são associadas ao mau gerenciamento público marcados por corrupção, repercutindo em desigualdade social. Mas a política é encontrada em vários campos de discussão, principalmente quando falamos em debates e movimentos sociais de cunho político. Para tanto, a política é a condição e participação do sujeito que é posto como livre de decisões em um regime democrático (SILVA; DIAS, 2018).

No que diz respeito ao campo das políticas públicas, estas são reconhecidas como tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em saúde, educação, infraestrutura, inclusão e muitos outros. Por meio da problematização do conceito binário de gênero e algumas conquistas políticas por parte de grupos desprivilegiados e marginalizados que surgiu o debate contemporâneo sobre as políticas públicas de Identidade. É nesse sentido que se atenta ao papel do Estado que precisa ser investidor em projetos políticos de inclusão; da família como uma instituição educativa de princípios e valores; e da escola que tem o papel fundamental em promover tolerância, conscientização e respeito às diferenças (SILVA; DIAS, 2018).

Para se chegar a este debate de que o sistema brasileiro necessita de inclusão das diferenças na escola politicamente, é preciso considerar seus processos de implementações. Do(s) modelo(s) de ensino brasileiro, conforme o paradigma baseado em autoritarismo e conservadorismo, recebeu-se a influência de dogmas impostos sob a ascensão de regimes autoritários na Europa. Por isso, as formas violentas e autoritárias de atuação foram sendo

percebidas no Governo Getúlio Vargas pelas interferências do Nazismo<sup>15</sup> e Fascismo<sup>16</sup> (na Alemanha e Itália), e as consequências a quem subestimasse ou fosse contra as ideologias do governo receberia como punição o exílio, prisão e torturas físicas e psicológicas (HENN; NUNES, 2013). Esse modelo de ensino passou a receber alguma importância no que se refere à criação de políticas públicas em 1930, sob uma reforma do sistema educacional que inicia com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e Conselho Nacional de Educação, na responsabilidade de Francisco Campos, da chamada uma das primeiras ações da chamada Era Getúlio Vargas (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017). Segundo Medeiros (2020, p. 840), esse Ministério em alguma medida atende intenções anteriores da população e de intelectuais que “demandavam por ações efetivas do Estado no sentido de melhorar a educação, principalmente por meio dos debates promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE), uma vez que o analfabetismo era considerado um dos grandes problemas brasileiros”.

No Governo Provisório de Vargas (1930-1934) os meios de propaganda, principalmente o rádio, deveriam servir as ideologias do estado. As propagandas tinham a obrigação de trazer à tona assuntos educacionais que divulgariam as intenções da criação de um homem, uma sociedade e país novos. Assim “tem-se a figura de um líder que, pela primeira vez consegue conjugar em suas mãos poder político, ao mesmo tempo, em que angaria a simpatia da sociedade” (HENN; NUNES, 2013, p. 1042). Esse Governo trouxe mudanças significativas para a sociedade brasileira, mas se atrelava à tutela da população por meio de ordens pelos veículos de propagandas. Ao mesmo tempo que atendia demandas de regimes militares internacionais, ofertava a população “benefícios” da escolarização. Tais “benefícios” seriam a implantação da importância das atividades físicas em instituições de ensino e locais de trabalho, pois isso, segundo o governo, melhoraria o desempenho pessoal produtivo da mente e do corpo (HENN; NUNES, 2013).

O aumento da produtividade – com o relaxamento e saúde de corpo e mente – aumentaria também lucros nas indústrias brasileiras e sucessivamente para o Estado. Apesar de criticar o Liberalismo, Vargas o implementou através de suas ações político-governamentais: a desigualdade produzida pelo aumento da produção nas fábricas. Percebe-se então, que o aumento da produtividade no trabalho promovido por atividades físicas renderia

---

15 O Nazismo surgiu nos anos de 1910 na Alemanha, fundado por Adolf Hitler e apoiava o racismo, a intolerância à religião com característica não cristã, com expressões no nacionalismo, militarismo, autoritarismo e anticomunismo.

16 O Fascismo é um movimento que surgiu na Itália nos anos de 1910, fundado por Benito Mussolini. Adotava como forma governamental político conservadora e liberal, a expressão radical de mudança de *status quo*.

lucro apenas para donos de empresas e não necessariamente para o empregado (TAVARES, 2009).

De acordo com Henn e Nunes (2013), a educação é nesse momento uma ferramenta de implementação de ideologias governamentais e transpõe uma visão como uma forma de modificar o pensamento individual das pessoas e, assim, a repercussão coletiva do ensino. O Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945) de caráter autoritário e de regime militar, dispunha da utilização da educação como propaganda do governo provisório de Vargas. No entanto, o ensino servia como um instrumento de vigilância de pensamento das pessoas e suas capacitações físicas.

O pensamento liberal passa a ser visto com o avanço das forças produtivas em que a produtividade é pautada na contradição, ocasionando uma relação desigual no trabalho. Esta relação desigual não ocorria somente entre homens trabalhadores e homens empresários, mas como ocorria na desigualdade de trabalho no que se refere ao salário diferente entre homens e mulheres trabalhadoras. Assim, o modelo liberal político-econômico não fez tão bem à população, ainda mais se referindo às mulheres trabalhadoras (TAVARES, 2009).

Como forma de agradar a sociedade, a adesão de Vargas ao Movimento da Escola Nova e os representantes da Igreja Católica, foi primordial para futuras reformas e funcionamento do ensino. Os pioneiros da educação (do Movimento da Escola Nova) visavam uma educação voltada para novas práticas de ensino, formação de cidadãos críticos, surgimento de escolas democráticas, gratuitas, com educação laica e igual para ambos os sexos. Já os representantes da Igreja Católica tinham a premissa de manter a força da Igreja Católica como religião com um ensino voltado para o tradicionalismo (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017). Para Medeiros (2020, p. 842), por essas razões “o movimento da Escola Nova e a Igreja Católica polarizaram as discussões no campo da educação durante a década de 1930”.

O Movimento da Escola Nova, nesse sentido, era um movimento voltado para uma nova visão referente às práticas educativas, contrapondo o tradicionalismo e conservadorismo no ensino. As novas tendências pedagógicas trazidas pelo movimento escolanovista previa o novo sujeito, novos protagonistas, nova mulher, nova criança e pessoas deficientes (CAVALHEIRO; TEIVE, 2013). Mas apesar de se pensar em novas didáticas com intenção de rompimento da escola formalista e disciplinar, torna-se complexo pensar que benefícios inclusivos o Movimento da Escola Nova traria para as minorias.

Getúlio Vargas adota, em suas propagandas educacionais, o Movimento escolanovista. Entretanto, subdivide-se entre as novas tendências de ensino do movimento e o

tradicionalismo da Igreja, que por sua vez, planeja para o ensino tudo aquilo que a Escola Nova questiona. Por esse ponto de reflexão, surge ademais a inquietação sobre como a ideologia liberal diante dessa ambivalência do Governo Provisório de Vargas divide em polos a população brasileira, gerando mais desigualdades (CAVALHEIRO; TEIVE, 2013).

Segundo Saffiotti (1987, p. 68), tal ideologia liberal promete “igualdade de todos perante a lei”. Entretanto, não proporciona oportunidades que irão garantir essa igualdade. Tanto que em 1932, com o Movimento Sufragista no Brasil, fora institucionalizado o voto feminino. Mas apesar desta conquista ser significativa para as questões de gênero e direitos das mulheres, continuava a existir a subordinação de mulheres pobres em relação à elite; negras e pobres em relação às brancas e pobres e, em sentidos gerais, a subordinação de mulheres em relação a homens de condições subalternas “iguais” ou superiores a elas.

Ainda que a Era Vargas fosse notada pelo começo da discussão e aprovação de um Plano Nacional de Educação – PNE em 1937, não houve tantos avanços educacionais. No final do mesmo ano o projeto do PNE foi engavetado, deixando assim ainda mais a desejar por mudanças no sistema de ensino. Ainda não eram pautadas as questões de gênero e visibilidade da mulher, a inclusão e cidadania da escola no sistema de ensino. Nem se ouvia falar das Identidades de gênero e Diversidade sexual. A era Vargas apenas prometeu, mas não trouxe as modificações necessárias para o ensino naquele momento.

A política governamental continuava no Brasil depois disso a atender os interesses políticos partidários. Outrossim, igualmente sendo obrigação do Estado se responsabilizar por um plano de educação como propunha a Constituição Federal de 1934, mais uma vez prevaleceu o foco da educação no mercado de trabalho e sem formação humana, atendendo aos interesses do Estado Novo de Gaspar Dutra (1946-1951) (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

De acordo com Vieira, Ramalho e Vieira (2017), no Governo de João Goulart (1956-1964) houve a retomada de discussões sobre o Plano Nacional de Educação, com desdobramentos mais específicos, que atendiam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1961), o que parecia dar engajamento nas questões educacionais no Brasil. No entanto, infelizmente o PNE da época não tinha o perfil de projeto educacional, mas somente um conjunto de regras e aplicações financeiras da educação. As políticas públicas para o ensino, se restringiam unicamente às questões financeiras e lucrativas do país.

O sistema de ensino e a educação continuaram seus reveses na Ditadura Militar, com início em 01 de abril de 1964 estendendo-se até março de 1985. A desvalorização da educação pública se fez presente até em o início dos anos de 1980, principalmente por ser

incentivo de desgoverno ditatorial, a abertura de escolas de iniciativa privada. Apesar de perder forças no início de 1980, a Ditadura Militar deixou marcas na educação do Brasil e consequentemente em toda sociedade (CARDOSO NETO; NEZ, 2021).

Em decorrência da crise educacional dos anos de 1970, no auge da Ditadura Militar, a expansão da pobreza e exclusão social, bem como a ideia do atraso educacional como herança histórica, se fizeram eficientes quanto aos planos de imposição do autoritarismo, conservadorismo e tradicionalismo no sistema de ensino (CARDOSO NETTO; NEZ, 2021). O Brasil como um país colonizado e condicionado a estar nos modelos eurocêntricos que muitas vezes podem ser identificados na Política Liberal e Conservadorista,<sup>17</sup> foi submetido à imposição do tradicionalismo em modelos familiares, privação da liberdade de ir e vir, coesão discursal e força punitiva corporal a quem se opunha a esse regime militar (MIGUEL, 2021).

A política liberalista ganha mais uma vez força no Brasil, fazendo com que a população marginalizada, ficasse muito mais invisível no contexto das políticas públicas. Pode-se dizer que o liberalismo como política suprema de governo no Brasil traz diretamente a “[...] visão de nação que é patriarcal, branca e supremacista cristã” (MIGUEL, 2021, p. 4). Por isso, a política liberalista se torna muito próxima de modelos educacionais destinados ao Brasil na época da colonização – que é a educação baseada na religião cristã, com a imposição de normas, costumes, valores e segmentos bíblicos. Assim, na época da colonização brasileira, a imposição de normas religiosas cristãs como a ideia de família ser homem, mulher e filhos (o que fugisse disto era pecado), o que é parecido com as imposições normativas da Ditadura Militar, que adota o discurso cristão para punir a desobediência populacional (MIGUEL, 2021).

O Neoliberalismo se constitui de elementos do liberalismo, mas adquire outra substância. Ocorre o aumento do desemprego, o incentivo ao trabalho por conta própria, bem como a romantização do empreendedorismo, traz o discurso de inclusão social em um sistema democrático. Este modelo, no que diz respeito à criação de políticas de inclusão, acaba não se legitimando, pois está pautado em princípios de igualdade e não de equidade.<sup>18</sup> Além disso, exclui todas as possibilidades de legitimação de políticas sociais que não forneçam lucros para

---

17 A política liberal e conservadorista consiste em disseminar um discurso de que produzir riquezas para o país é um modo de se incluir na sociedade e, a partir disto, promove uma falácia de igualdade. A problemática que isto acarreta para a diversidade sexual e de gênero é a de que tal política insiste em mostrar que as relações de gênero devem acontecer pela submissão de um gênero (o feminino) em relação ao outro e que a cultura patriarcal (conservadora) deve prevalecer nos modelos de famílias e de controle delas, ignorando outros modelos familiares (MIGUEL, 2021).

18 A igualdade é quando um governo ou instituição oferta condições iguais de convivência e realização de tarefas humanas. A equidade é quando além das condições iguais de realizações humanas, adapta essas condições às diferenças existentes naquele contexto (AZEVEDO, 2013).

o Estado (TAVARES, 2009). A política Neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-2002) apenas discursou a importância de temas sociais nas escolas, e para isso teve que concordar com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Assim, surge a necessidade de organização do Sistema de Ensino por cumprimento da lei maior da educação. O Plano Nacional de Educação ganha obrigatoriedade, conforme a LDB 96 (BRASIL, 1996), passa a ser discutido e é aprovado em 2001 (DUHAM, 2010).

O direcionamento do ensino brasileiro, em acordo com a Lei maior da educação, foi inovador, apesar de seus interesses ideológicos. Até 1980, o analfabetismo era o maior problema do Brasil<sup>19</sup> e houve uma preocupação com a oferta gratuita de ensino nos anos iniciais. Foram investimentos gradativos, que até a década de 1990, sob o governo de FHC, houve a preocupação de ampliar o ensino médio e seu acesso no Brasil. Porém, a intenção de ampliação do ensino em suas modalidades estava arraigada ao interesse em formar cidadãos para o mercado de trabalho e, muitas vezes, o ensino médio se baseava na modalidade de formação de mão-de-obra técnica.

Começa-se a discutir o PNE que em 2001 é aprovado. A principal proposta do PNE (BRASIL, 2001) é a redução do analfabetismo com o objetivo de tornar o Brasil um país alfabetizado. Entretanto, a alfabetização em questão seria a educação para a formação técnico-profissional. O PNE de 2001 trouxe, por outro lado, algumas propostas sobre temas transversais que se tivessem sido colocadas em prática ressignificariam, de algum modo, o ensino brasileiro (VIEIRA; RAMALHO, VIEIRA, 2017).

O Governo de Fernando Henrique Cardoso mesmo adotando o novo liberalismo como paradigma de governo, elaborou documentos educacionais que previam a inclusão de temas contemporâneos na escola. Não obstante, esses documentos foram considerados positivos no campo das políticas públicas em que “As políticas Públicas apresentam-se como ferramentas governamentais de atuação em determinadas situações apresentando-se como meio para tentar atingir a demanda social” (GUERCH, 2017, p. 14784). Entre as criações de políticas públicas educacionais no Governo FHC estão os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para o Ensino Fundamental I (BRASIL, 1998a), documento disponibilizado em 1997, e os Parâmetros Curriculares de temas transversais (BRASIL, 1998b). As propostas criadas nos referidos documentos pareciam inovadoras diante do histórico de exclusão dos temas relacionados a Gênero e Diversidade, em outros governos. Porém, esses documentos

---

19 Segundo um escrito de Duham (2010) em um estudo sobre a Política Educacional do Governo de Fernando Henrique Cardoso, até 1980 a taxa de analfabetismo no Brasil era preocupante nas séries iniciais. Após algumas reformas de FHC (1995-2003), o foco da educação brasileira era o de superar essas taxas elevadas.

nacionais se fizeram ineficientes por não trazerem expressivamente as questões de Gênero e Diversidade sexual. Além disso, os PCNs não são obrigatórios para dar base ao ensino nas escolas, são apenas documentos orientativos e facultativos em seu uso (GUERCH, 2017).

O fato do tema Gênero e Diversidade sexual não ter ganhado tanta visibilidade nos documentos orientativos, possibilita pensar que o ensino desses temas, ao tentarem aproximação acabam ganhando um distanciamento maior. A reorganização do Sistema Educacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) no Governo FHC (1995-2003) poderia ter dado certo se não atendessem apenas às ideologias do neoliberalismo. A responsabilidade, entretanto, dos sucessos ou insucessos das políticas públicas dos governos federais estão ligadas a tendências que permeiam, entre esses governos, reinvidicação de movimentos sociais e a força ou fraqueza da oposição (DUHAM, 2010).

Assim sendo, a situação do Ensino Fundamental se tornou caótica, o que fez o governo FHC ser marcado pelo “fenômeno da repetência” e queda na qualidade de ensino. No entanto, a preocupação de tal governo era a expansão do setor privado, formação técnica, mostrando assim que as formas de destinação da educação continuavam disfarçadamente, ainda que em novos rumos, em modelos da educação estipulados durante a Ditadura Militar (DUHAM, 2010). O Ministério da Educação foi importante com sua atuação em direcionar o ensino de acordo com a LDB (BRASIL, 1996). A discussão sobre a importância de ampliar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 não foi iniciativa diretamente do Governo FHC, o que explica a destinação orçamentária para investimento do setor privado, não necessariamente com prioridade no ensino público. Assim, o Governo de Fernando Henrique Cardoso deixou a desejar as inovações do ensino (DUHAM, 2010).

Em 2003, ao assumir seu posto de presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva evidencia a importância do acesso à educação para o país. Embora o Plano Nacional de Educação continue a adotar alguns modelos do governo anterior, o governo de Luís Inácio Lula da Silva teve um impulso nas questões de políticas de valorização da educação no Brasil. A princípio, as políticas de regulação do ensino apresentavam fragilidades, por não apresentarem exigências de cumprimento de políticas de diversidade (OLIVEIRA, 2009). O Governo de Lula apresentou muitas propostas revolucionárias de educação porque evidenciava a educação como um direito de todos. As expressões de diversidade se tornaram cada vez mais fortes, mas se fizeram mediante a iniciativas lentas no sistema de ensino. A principal preocupação era com a situação socioeconômica dos brasileiros e foram criados

programas que se vincularam ao acesso e permanência na escola<sup>20</sup> e acesso à universidade.<sup>21</sup> Em seu primeiro mandato (2003-2006), a expectativa era superar e recuperar os desvios educacionais do governo anterior.

O programa Bolsa Família (o antigo Bolsa escola do Governo FHC) foi uma iniciativa do Governo Lula para erradicar a fome e proporcionar a permanência de crianças carentes na escola. As mudanças foram significativas no Ensino Superior, com criação de programas de bolsa como a reinvenção do Exame Nacional do Ensino Médio<sup>22</sup> – ENEM – que enquanto no governo FHC era apenas um exame avaliativo de desempenho no Ensino Médio, no Governo Lula passa a ter o caráter de vestibular (CARDOSO NETO; NEZ, 2021).

O Governo Lula teve duração de oito anos (2003-2010), e em seu segundo mandato as rupturas prevaleceram sobre as permanências do governo anterior (FHC). Os primeiros quatro anos foram de reformas na Educação Básica em que o ensino deveria somar-se ao político, econômico e cultural, o que rompe com o tradicionalismo no ensino (CARDOSO NETO; NEZ, 2021). A concepção de educação no Governo Lula, e posteriormente no Governo Dilma, é a da educação ser vista e ofertada como um direito fundamental, e que por meio dela é possível a transformação social, e logo, do país.

O orçamento da educação no Brasil durante o Governo Lula aumenta de 18,01 bilhões em 2003, para até 54,2 bilhões em 2010 (CARDOSO NETO; NEZ, 2021). Mas as mudanças positivas na educação ganharam melhor visibilidade no Governo Dilma Rousseff (2010-2014; 2014-2016). Em 2010 foi preciso a retomada das discussões sobre a importância de ampliar o orçamento da educação e reinvenção do Plano Nacional de Educação. As mudanças passam a ser significativas no Plano Nacional de Educação, no Governo Dilma Rousseff, em que inclusive são criadas políticas e iniciativas voltadas para a educação sexual e sua importância na escola. Deste modo, começa a ser discutida em 2014 uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que torna obrigatório o uso de suas diretrizes (CARDOSO NETO; NEZ, 2021).

---

20 O referido programa, chamado programa Bolsa Família, que foi um programa criado para garantir de alunos com vulnerabilidade socioeconômica permanecessem na escola. A garantia do recebimento deste programa social seria a frequência do aluno na escola e seu desempenho escolar (BRASIL, 2004a).

21 Outro Programa de bolsas de acesso a instituições privadas de Ensino Superior foi o Programa Universidade para Todos (ProUNI), onde eram distribuídas bolsas parciais e até integrais, dependendo da média no Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2005).

22 O exame Nacional do Ensino Médio teve como proposta no Governo Lula a ampliação de participação de estudantes do Ensino Médio no referido exame, além de encaminhamentos menos burocráticos de acesso ao Ensino Superior através da média alcançada neste exame. O ingresso nas instituições de ensino superior se daria através do ProUni (bolsas para universidade privadas) e pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada), com oportunidade de acesso a universidades e instituições federais (BRASIL, 2009).

Em 2004, foi criado um material chamado “Brasil sem Homofobia” que descrevia estratégias de combate à violência que se dava em torno da homofobia, em contextos escolares, familiares, institucionais, políticos e de saúde. Na perspectiva do neoconservadorismo, este material ficou conhecido como “Kit Gay”, e segundo o então Deputado Federal Jair Bolsonaro (deputado em 2010), isto era o “maior escândalo” e estímulo ao “homossexualismo” (SANTOS, 2020).

Conforme políticas públicas (como o Brasil sem Homofobia), foram criadas para as questões de Diversidade sexual e de gênero, como uma maneira de iniciativa no combate à homofobia, misoginia e todos os tipos de violência na escola e sociedade, reuniam-se todas as formas de derrubadas à visibilidade e igualdade para a diversidade. Outra vez, agora com mais força e escancarado, as possibilidades de uma educação melhor no Brasil foram derrubadas juntamente com o governo Dilma em 2016.

Em seu processo de *impeachment*<sup>23</sup> um dos argumentos da oposição juntamente com a bancada da Igreja Católica era a de que a educação sexual na escola ameaçaria a Família Tradicional Brasileira (AZAR; MOTA, 2020). A partir de então, há um adormecimento de todas as políticas criadas para o combate à violência de gênero e LGBTQIA+, inclusive nas escolas. Aberta a uma discussão em 2016, a Base Nacional Comum Curricular, que a princípio abrangia essas questões, foi vetada em relação à importância de discussão sobre Diversidade sexual e de gênero na escola, até a finalização de sua conclusão, em 2018. Então, diante do governo provisório de Michel Temer (2016-2018), políticas de inclusão desses temas passam a ser derrubadas com mais força. Assim sendo, com a eleição do presidente Jair Bolsonaro estes temas foram destinados a discurso de ódio, baseados na onda neoconservadorista (SANTOS, 2020).

Para melhor compreender o significado de neoconservadorismo é preciso compreender que o significado anterior a este, o conservadorismo, conforme Santos (2020, p. 54), diz que “O termo conservadorismo se refere dois aspectos: A resistência às mudanças provocadas pela sociedade moderna e a defesa da família, religião e a nação - “pilares da Sociedade Tradicional”. Ideias relacionadas à família tradicional e ao resgate à fé cristã.

O neoconservadorismo adota o pilar conservador “defesa da família, religião e nação”, mas acrescenta a este pilar, a exclusão escancarada de novos modelos familiares e utiliza

---

<sup>23</sup> O *impeachment* de Dilma Rousseff ocorreu em 2016, com o fortalecimento da Nova Direita e Bancada Religiosa frente ao modelo governamental de incluir as minorias e suas Diversidades em discussões educacionais. Além disso, a derrubada do governo Dilma deu-se por as políticas deste governo não atenderem as exigências de bancos financiadores de programas governamentais de inclusão. Assim, com o *impeachment*, o vice-presidente Michel Miguel Elias Temer passa a assumir o governo brasileiro de 2016 a 2018, quando foi eleito o atual presidente Jair Messias Bolsonaro (GIRELLI, 2018).

como justificativa a fé cristã e valores moralistas. A onda neoconservadora a que nos remete o Governo de Jair Messias Bolsonaro é um discurso proveniente de resultado da movimentação que viabiliza o fortalecimento da Nova Direita, desde 2004. O movimento de Nova Direita é um agregado da Oposição “Antipetista” e da Bancada Religiosa católica e evangélica. Isto porque as políticas de governo de Luiz Inácio e Dilma Rousseff se voltaram para a efetivação da inclusão da Diversidade sexual e de gênero nas escolas.

A popularidade do Governo Dilma (Petista) entra em queda, depois da repercussão do discurso homofóbico sobre o “Kit Gay” e da convocação da bancada religiosa pela figura neoconservadora de Jair Bolsonaro. Nasce, então, o Combate à “Ideologia de Gênero”. A afirmativa de um único modelo familiar, a “Família Tradicional” brasileira, que segue estereótipos biológicos e/ou sexistas; o mito da “Escola sem partido”, o uso da fé cristã como fundamento desses discursos.

Em suma, em 2018 a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada, mas não levava em conta a proposta interina inicial das discussões sobre sua relevância (CARDOSO NETO; NEZ, 2021). Ao que parece, a educação mais uma vez tem um retrocesso, e tal retrocesso ecoa na sociedade e invisibiliza as questões de Diversidade sexual e de gênero nas escolas. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação desde já ficou esquecido em sua concretização e no alcance de suas metas e objetivos previstos até 2024. A transição do governo Dilma para o Governo Bolsonaro (2018-2022), com o Governo provisório de Michel Temer, foi determinante para o encaminhamento e regresso educacional no Brasil.

Diante desses enlaces historicamente governamentais de inclusão ou não de políticas públicas para as diferenças, seu debate conceitual busca promover o acolhimento às Identidades subjetivas. Assim, é possível considerar quando esta promoção é atribuída e ligada às questões contemporâneas das diferenças. Por isso, as lutas por políticas de inclusão, reconhecimento de novas Identidades e visibilidades de mulheres e LGBTQIA+ são cada vez mais emergentes diante do debate contemporâneo no que se refere às políticas de Identidade. Isto requer expor que os conceitos de Diversidade sexual e de gênero são vistos como conceitos que envolvem as diferenças.

Ao se referir à Identidade, Woodward (2000) diz existir uma tensão entre o essencialismo, que busca afirmar que a Identidade é uma verdade fixa de um passado que se associa a “verdades” biológicas. Em contrapartida, o não essencialismo, que questiona a Identidade dada como modificável com o tempo, e que leva em consideração a subjetividade. Diante disto, quando se tenta estabelecer que a Identidade é uma cultura globalizada e baseada

no essencialismo, acaba-se excluindo as diferentes formas de Identidades, como as diversas formas de viver as masculinidades e feminilidades no gênero.

As subjetividades e diferenças estão delineadas como as que fogem da norma de globalização identitária advinda da patriarcal, branca e ocidental em que as diferenças são excluídas e obrigadas a seguirem padrões de normas. O patriarcado é um sistema que está presente na sociedade desde a criação da privatização de terras e onde a família teria que ser liderada por um homem. Esta definição de patriarcado, porém, é uma definição medieval e que vem ganhando multifacetadas na contemporaneidade: segundo os estudos de Gênero, esta cultura causa relações desiguais de dominação do homem sobre a mulher e relações desiguais entre a dominação do homem pela imposição da heteronormatividade compulsória e único modelo familiar aceito (ALMEIDA, 2010).

Os perigos e ameaças à Diversidade sexual e de gênero por meio da cultura patriarcal chamam atenção para estas novas e antigas formas simultâneas de dizer por meio da cultura que as Identidades de gênero e sexuais precisam tomar como “exemplo” os modelos patriarcais de família e de relações afetivas. Outrossim, a matriz patriarcal está fortemente arraigada mesmo depois de tantos movimentos à perspectiva biológica, fisiológica e binária de que a maneira correta de viver a sexualidade é pelo instinto: o instinto de prazer e o reprodutivo (ALMEIDA, 2010).

Mediante esta ideia que Almeida (2010) nos apresenta é notório que a Cultura Patriarcal inflige um essencialismo cultural que apresenta marcas desmanchadas inclusive no debate contemporâneo de Políticas Públicas para o Gênero e Diversidade. Quando se refere à cultura e Identidade, sua relevância e suas marcas, Woodward (2000) a aponta como marcada pela diferença, e conseqüentemente, a diferença pela exclusão. Pensemos na Identidade marcada pela diferença quando a Identidade subjetiva como as Identidades sexuais e de gênero são delineadas por adoções subjetivas das construções identitárias que a cercam. E assim, suas exclusões por meio da cultura patriarcal.

Partindo deste ponto, é perceptível que a Identidade é produzida, e como concorda Silva (2000, p. 74), parece ser fácil definir Identidade por “aquilo que se é”. Mas não simplesmente a questão da definição de Identidade se dá pelo que se é ou por sua negação – aquilo que não se é –, existem atos que criam sujeitos socialmente e culturalmente. Deste modo, ao mesmo tempo que existe a Identidade por afirmativa do que se é, a diferença é vista pela negação do que não se é, passando a existir, assim, a exclusão daqueles que não se incluem na produção da Identidade por imposição cultural.

É nesse sentido que Silva (2000) diz que o multiculturalismo descrito em documentos de direcionamento da escola para uma formação cidadã, de respeito e tolerância às diferenças, que por sua vez, concordam com a ideia de que a escola que é um local diversificado, acaba sendo uma contradição. A Identidade e a diferença a partir da perspectiva da Diversidade, nesse caso o multiculturalismo “tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas” (SILVA, 2000, p. 73). Por isso, é comum tratar da Identidade como referência onde acabamos adotando como norma aquilo que somos e desprezando a quem não age de acordo com as nossas normas, inclusive em ambientes escolares.

Nesse ponto de vista, foi a partir dos movimentos sociais, das modificações no âmbito familiar e da necessidade de redirecionar práticas educativas que novas Identidades se tornaram visíveis, o que ocasionou o nascimento das discussões sobre as políticas de Identidade (LOURO, 2000; FERNANDEZ *et al.*, 2007). As lutas por políticas de inclusão, reconhecimento de novas Identidades e visibilidades de mulheres e LGBTQIA+ são cada vez mais emergentes diante do debate contemporâneo no que se refere às políticas de Identidade. Isto requer expor que o conceito de Diversidade sexual e de gênero são vistos como um conceito que envolve a diferenças, que apesar de veladas, vivem nas famílias e nas escolas.

Uma questão relevante é que a Identidade e diferença são indissociáveis, elas coexistem e são produzidas por meios de atos de linguagem. Quer dizer, é por meio da fala que se instituem a Identidade e diferença, e a exemplo disto temos o Brasil e suas regiões, que são diferenciadas pelos diferentes modos de expressão. Todavia, quando se fala em linguagem não se refere somente ao falar, pronunciar palavras, mas sim, das diversas formas de se comunicar ou agir diante do sistema simbólico que vivemos (SILVA, 2000).

As questões de gênero e sexualidade no debate contemporâneo, surgem desde então como um afronte à heteronormatividade – que estabelece oposições binárias nas relações da Identidade e diferença, tais como: o masculino/feminino; branco/negro; heterossexualidade/homossexualidade. Nasce deste modo, a subversão da Identidade que passa a ser vista como subjetiva, flexível, e que adota a diferença como formas de inclusão. Sendo assim, passa-se a questionar as posições binárias impostas culturalmente – esse questionamento é apontado como o debate contemporâneo das políticas de Identidade.

O lugar onde se quer chegar diante do que está sendo exposto é o de que as políticas de Identidade questionam, a partir dos grupos envolvidos, o enquadramento no modelo ocidental, masculino, branco e heterossexual (SABAT, 2003). Isto é, as características principais destas políticas são enfatizadas a partir da Identidade e da diferença. As políticas de Identidade necessitam ter um ganho de visibilidade e reconhecimento das diferenças, não

como sendo estranhas ou exóticas, mas como uma forma de vida própria (GUIZZO; FELIPE, 2016).

Entretanto, apesar desses debates passarem a ser vistos a partir da década de 1990, no contexto atual os questionamentos sobre a imposição de Identidade a partir do preceito biológico, o conceito de gênero e de Diversidade sexual continuam acontecendo. Por isso, busca-se cada vez com mais força a partir da resistência e militância dos movimentos sociais feministas e LGBTQIA+, desconstruir a rigidez e dureza do essencialismo cultural (WOODWARD, 2000).

Porquanto, a institucionalização de direitos muitas vezes acontece de maneira equivocada, pois acaba ofertando falsa inclusão. É importante levar em conta, em processos de inclusão de Identidades, que não se nasce homem ou mulher. O gênero é produzido por meio de discursos simbólicos do que é culturalmente aceito, o que torna as Identidades de gênero alinhadas à performatividade (BUTLER, 2018).

A linha tênue que existe entre a resistência do estado em proporcionar equidade e manifestações da diferença mostra o quanto as políticas de Identidade são excludentes. A Diversidade de Identidades de gênero e sexuais são pertinentes, porque dentro dos movimentos sociais e políticos existem diferenças que apontam para a Diversidade. Na contemporaneidade, assim sendo, prefere-se a problematização de que é possível desfazer ou reformular as Identidades (GUIZZO; FELIPE, 2016).

É por esse motivo que estas questões são vistas e debatidas como políticas de Identidade. O Brasil por exemplo é um local que esbanja Diversidade, principalmente de Identidades culturais e, mais do que emergente, é legislar políticas públicas para inclusão das diferenças. O papel do Estado como uma instituição é relevante desde então como regulamentador de leis que valorizem a educação para a equidade e pela elaboração de projetos políticos. Tais Projetos precisam ser direcionados para a inclusão das Identidades e Diferenças e oferecer possibilidades de legitimação desta inclusão. Dessa forma é que a implementação de políticas de Identidade em instituições educativas como família e escola podem contribuir como políticas de inclusão e legitimação de inclusão das Diversidades.

A escola e a família entram como instituições de ação complementares ao Estado. Urie Bronfenbrenner (1979/1996 apud KOLLER, 2005), ao desenvolver sua “Abordagem

Ecológica do Desenvolvimento Humano (AEDH)”<sup>24</sup> já destacava a importância das relações estabelecidas nos microsistemas<sup>25</sup> família e escola para o desenvolvimento do indivíduo:

A família é o primeiro microsistema no qual o ser humano interage (KOLLER, 1999). A escola é outro exemplo de microsistema. As interações ocorridas entre os microsistemas, por exemplo, família e escola constituem o mesossistema. Durante seu desenvolvimento, o ser humano transita por diferentes microsistemas, desempenhando diferentes papéis. Estas transições ecológicas possibilitam o exercício de flexibilidade e adequação, visto que exige do ser humano adaptar-se a diferentes situações e contextos (KOLLER, 1999). Se na escola há um trabalho para desenvolver a criatividade através de inventar histórias, cantar músicas ou pintar o rosto, e, em casa, os pais recriminam atitudes como “mentir”, se maquiagem, ou cantar músicas populares em função da religião, a criança provavelmente se sentirá confusa em relação às mensagens contraditórias dos microsistemas que ela frequenta. Por outro lado, também serve como proteção, uma vez que a mesma pode conhecer outras formas de se expressar no mundo (KOLLER *et al.*, 2005, p. 358-359).

A família, portanto, é um local de formação de crianças e adolescentes para o mundo social. É no seio familiar que se aprende valores sociais e culturais<sup>26</sup> (presentes no macrosistema de Bronfenbrenner) e pode ser um lugar de repercussão de valores normativos ou desnaturalizados. Normativos porque a família pode continuar a reproduzir a questão da heteronormatividade, e desnaturalizados quando de alguma forma a família educa crianças e adolescentes para o respeito às diferenças.

Ainda assim, existem controvérsias existentes nas escolas contemporâneas que são abrangidas pelo discurso de respeito às diferenças versus o essencialismo cultural. Isto ocorre porque as escolas brasileiras contemporâneas vêm adotando, mesmo de forma inconsciente, a ambivalência, e dispõem da cultura patriarcal como cultura a ser seguida. Assim, dizer que a heteronormatividade é uma forma única de viver o desejo é também dizer que a diferença acerbada pela homoafetividade deve ser a todo modo excluída (ALMEIDA, 2016).

---

24 Para Bronfenbrenner, o “desenvolvimento humano consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, sendo uma das forças que emanam de múltiplos contextos e de relações entre eles. O desenvolvimento ocorre, então, através de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexa, de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução com as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato” (NARVAZ; KOLLER, 2005, p. 53). Esse modelo propõe que o desenvolvimento humano se dá a partir da interrelação entre quatro núcleos interrelacionados nomeados por Bronfenbrenner de: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. No contexto apresentado nesse trabalho, o núcleo que destacamos é o Contexto, constituído por quatro níveis: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

25 “O microsistema é definido como o espaço de interação de diferentes pessoas, em relação face-a-face, baseadas em reciprocidade e estabilidade” (DE ANTONI; KOLLER, 2001 apud KOLLER *et al.*, 2005, p. 358).

26 De acordo com Koller *et al.* (2005), o macrosistema de Bronfenbrenner é o sistema mais amplo no qual estamos inseridos. Ele representa “todo o sistema de valores culturais, as ideologias, as religiões, as crenças e o modo de vida de uma sociedade (KOLLER, 1999). Este sistema, embora amplo, não está distante da realidade das pessoas. Ao contrário, tem influência direta no desenvolvimento e na qualidade de vida delas, envolvendo regras de convivência, estereótipos, crenças e preconceitos de um grupo cultural (DE ANTONI & KOLLER, 2001)” (KOLLER *et al.*, 2005, p. 359).

Sendo as crianças e adolescentes os grupos que se encontram em vulnerabilidade educacional e princípios educativos, onde são submersos à responsabilidade da família transmitir ensinamentos em cima de valores. A instituição familiar é onde mais se tem essa responsabilidade por ser a primeira instituição que a criança possui acesso (microsistema). É nesse sentido que o Estado pode promover a “regulação” de normas (positivas) através das mídias, projetos sociais e escolares em que a família faça parte e se torne consciente das diferenças.

Existe desde já a necessidade de conscientizar e inserir famílias em debates incessantes e infinitos em torno do que é chamado de justiça social. Justifica-se a emergência de inserção e conscientização sobre as diferenças por ser visto que na família contemporânea existem vários modelos familiares. A família não é somente representada pela união estável entre homem e mulher, mas pode ser monoparental (chefiada por um dos pais); anaparental (não chefiada por nenhum dos pais); mosaico (união de famílias distintas monoparentais – um dos pais e seus filhos), família homoafetiva, extensiva (coabitam vários familiares, por consanguinidade ou não, além, dos genitores e seus filhos), família reconstituída entre outros modelos (FERNANDES, 2014; PASCHOAL; MARTA, 2012).

Através da reflexão anterior sobre os novos modelos de família, torna-se consistente afirmar que Estado ao incluir políticas públicas referentes às Identidades culturais, incluirá os diferentes tipos familiares em contexto social. E a família é o início, e mais tarde complemento da escola, ao garantir os direitos de crianças e adolescentes, o que torna a parceria entre Estado, família e escola tão importantes para promover a justiça social nas relações de Identidade e diferença.

É possível reconhecer que a escola como uma instituição de ensino, precisou se reinventar diante das novas políticas estatais. Leis, diretrizes e parâmetros foram criados para prevenir a inserção de temas atuais na escola como as questões de gênero e sexualidade em uma dinâmica da Diversidade (COSTA, 2015). Embora o debate contemporâneo de políticas de Identidade pronuncie a inserção de temas como a Diversidade sexual e de gênero, existem contrapontos em questão. A escola delimita cada um em seu espaço, onde cada um pode ir, fazer e agir de acordo com seus ideais. Com a escolarização de corpos e mentes, acaba produzindo diferenças no sentido de exclusão, distinções e desigualdades (LOURO, 2000).

Em vista disso, a fabricação das diferenças por um viés do sexismo e homofobia repercute em produção de sentidos incorporados por meninos e meninas, fazendo parte de seus corpos. A escola como um espaço de formação, muitas vezes, adota armadilhas da linguagem que considera o termo “homem” para definir humanidade. E essas armadilhas de

linguagem produzem discursos de que meninos e meninas devem se separar em filas de brincadeira e lanche escolar; que as cores e brinquedos são predestinados segundo seu sexo; e que esta separação define quem possui vantagem sobre o outro.

É assim que a escola atua como reguladora de comportamentos e acaba reproduzindo os preconceitos. Os espaços escolares, ao determinar a separação de meninos e meninas, torna a heterossexualidade obrigatória, gerando hierarquia das desigualdades (OLIVERIA, 2016). Então, é crucial que a escola saiba que não se pode ignorar o conceito de cidadania que proponha inclusão e respeito às diferenças.

O papel da escola como de reprodutora de sujeitos em processos educativos escolares pode se dar por intencionalidade ou não intencionalidade. As questões não intencionais estão vinculadas ao gênero, raça e sexualidade (MEYER, 2009). É na direção de reprodução de sujeitos que a escola aborda mesmo que nas entrelinhas, a confirmação de que se nascemos mulher, devemos nos comportar como mulheres.

Assim sendo, Meyer (2009, p. 21) expõe que: “[...] A escola é tanto uma instituição na qual convivem, de forma nem sempre harmoniosa, diferentes grupos e Identidades sociais, quanto é uma instância em que se disputam significados que produzem, atualizam e modificam algumas dessas Identidades”. Diante dessa reflexão, é visível o quanto a escola apenas reproduz o que considera como valores éticos e morais baseados na heteronormatividade e em preceitos religiosos. E mesmo que políticas públicas de ensino busquem inclusão das diferenças, não disponibiliza recursos de alcance de equidade.

Portanto, uma forma de adotar a autonomia é se fazer valer da Pedagogia da Diversidade. A Pedagogia da Diversidade consiste em incluir e problematizar temas contemporâneos já que diferenças são encontradas sob os muros da escola. Em vista disso, “no âmbito das políticas educacionais a Diversidade surge como um tema relacionado ao direito de formar, de construir o indivíduo social” (COSTA, 2015, p. 15).

Não obstante, é possível salientar que os atores da escola em evidenciar os profissionais que convivem em sala de aula e são formadores necessitam de qualificação para lidar com uma sala de aula diversificada. Outrossim, é pelas ações pedagógicas da Diversidade no sentido de superar a desigualdade que se orienta e ensina para além dos conteúdos disciplinares escolares. Na escola, ações como a ação da gestão escolar, grupo escolar e professores (na sala de aula) fazem a diferença na formação para a cidadania.

Sendo assim, a formação para a cidadania exige investimento político do Estado em família e escola. A cidadania é a situação política de direitos de execução e posse de uma pessoa (CANABARRO, 2013). E é por este ângulo que se torna viável que o Estado promova

cidadania em locais de educação como escola e a família para as minorias como as diferentes Identidades de gênero e Identidades sexuais.

Os principais formadores de opiniões e valores em escolas são os professores por terem contato direto sem sala de aula com seus alunos. Diante do dever da escola e papel muito mais relevante de professores, é importante que eles saibam que seus papéis não fogem do dever de propagar a autonomia. Isto se refere, de algum modo, a transformar a realidade de seus alunos, trazendo para a sala de aula o debate contemporâneo de temas transversais.

Colaborando com esta ideia, Oliveira (2016, p. 21) reforça que:

Em relação à formação do sujeito, o que se espera é que o educador tenha capacidade de administrar o processo educacional do aluno de forma que se crie um sujeito participante. A atuação profissional do educador também tem importância na mediação entre a aquisição do conhecimento e formação de sujeitos.

Como parte constituinte da educação escolar, o(a) professor(a) precisa estar ciente de sua missão diante das questões de Diversidade sexual e de gênero. Assim, é feita a relevância da escola, com a função de mediar o indivíduo e sociedade, atentando-se ao que é ensinado e como é. Melhor dizendo, agindo como reguladora de comportamentos e pensamentos finda juntamente com outras instituições, permitindo várias formas de violência, preconceito, LGBTfobia<sup>27</sup> e misoginia que permeiam na temática Diversidade sexual e de gênero.

Destarte, resta avaliar se estas políticas já institucionalizadas estão de fato visibilizando as novas Identidades como parte da escola, sociedade e cultura. Sabe-se que o discurso do poder é importantíssimo tanto na hierarquização quanto na desconstrução da regulação de normas culturais. Então, a sociedade, a cultura em debate na escola têm papel importante na superação da exclusão da diferença que é vista como fora da norma.

O debate contemporâneo sobre as novas formas de Identidade e diferença, de algum modo surtiram efeitos para o surgimento de políticas de Identidade. Muitas políticas de Identidade foram criadas como: a criação da Secretaria de Políticas para as mulheres em 2003 sendo o último lançado em 2013-2015; criação progressiva de delegacias especializadas de atendimento à mulher; o Plano Nacional da Promoção da Cidadania de LGBTs (2009); Brasil sem Homofobia (2004) (ZAGGO; GUIZZO; SANTOS, 2016). Mas, infelizmente, ainda é visível que a escola e sociedade são produzidas culturalmente pela imposição da heteronormatividade por sistemas culturais de imposição normativas.

---

27 Refere-se às diferentes formas de preconceito e violência à comunidade LGBTQIA+ (OLIVEIRA, 2016).

## 4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia da pesquisa é responsável pela descrição de caminhos, percursos, técnicas, quadro teórico a ser desenvolvido o trabalho e, principalmente, o apoio maior de realização do alcance de objetivos e, logo, um norte influente no que se refere à função social da pesquisa. Para Gatti (2006, p. 26), “A palavra pesquisa pode denotar desde a simples busca de informações, localização de textos, eventos, fatos, dados, locais, até o uso de sofisticação metodológica [...]”. O que foi feito nesta dissertação está dentro daquilo que Gatti (2006) diz ser uma pesquisa com certa sofisticação metodológica em se tratando do tema Gênero e Diversidade. A conceituação de pesquisa então, não foge a partir desta definição de ser responsável pela constituição de novos conhecimentos (epistemologia) pela organização de sua realização que são os caminhos metodológicos da pesquisa (GATTI, 2006).

### 4.1 OS OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar de que forma são abordadas e organizadas as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras no Ensino Fundamental I, relacionadas a questões de Gênero e Diversidade na escola. A escolha do Ensino Fundamental I foi efetuada por critérios que envolvem: a formação inicial de pesquisadora que é a Licenciatura em Pedagogia com habilitação para Educação Infantil e Anos Iniciais; os anos iniciais representam os primeiros anos do ensino fundamental, sendo necessário desde então a abordagem voltada para as diferenças sexuais e de gênero sobre essas questões na escola.

Como suporte para alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos delineados nesta proposta são:

- Cartografar o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) tem a formalizar sobre Diversidade sexual e de gênero para o Ensino Fundamental I;
- Descrever que ações educativas foram estipuladas como metas e objetivos dos Planos Nacionais de Educação de 2001 a 2010 e 2014 a 2024 para a Diversidade sexual e de gênero no Ensino Fundamental I;
- Verificar se existem ações propostas de inserção da Diversidade sexual e de gênero na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

É indispensável apontar que diante dos verbos que compõem os objetivos específicos, torna-se plausível uma explicação para fim de esclarecimentos do que se pretende cartografar,

mapear e verificar nesta pesquisa. Autores como Souza e Francisco (2016) apontam para o ato de cartografar como uma ciência que consiste em elaborar mapas, cartas e representar seus ambientes físicos e socioeconômicos até a possibilidade de utilizá-los. Portanto, o verbo **cartografar** representa um levantamento de como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) aborda o tema Diversidade sexual e de gênero para o Ensino Fundamental I (EFI). No entanto, para cartografar a LDB (BRASIL, 1996) “[...] todas as questões constituintes do projeto precisam estar muito bem articuladas e fundamentadas porque servirão de norteadoras durante o desenvolvimento do estudo” (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 813). Todavia, não necessariamente a cartografia será utilizada como uma ciência, e sim, como um método de pesquisa a nível de objetivo, visto que o método de cartografia consiste em atitude a ser praticada pelo pesquisador(a). Ressalta-se ainda que cartografar é habitar em um território existencial e que expressa transformação da realidade, conforme afirmam Souza e Francisco (2016).

O verbo **descrever** também aparece como verbo de alcance de objetivo e surgiu com o intuito de apresentar analiticamente sobre o que os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014) organizaram como metas e/ou objetivos voltados para a Diversidade sexual e de gênero para o desenvolvimento da educação.

E por último, o verbo **verificar** surge com intuito de examinar as ações educativas referentes a Diversidade sexual e de gênero dentro da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para o Ensino Fundamental I. Mas a pretensão não é somente verificar por verificar, e sim, verificar para analisar juntamente com os outros objetivos as lacunas existentes na aplicação e execução de políticas públicas educacionais nacionais de Gênero e Diversidade.

O delineamento dos objetivos surgiu a partir do seguinte problema científico: “Como se apresentam (aparecem) as questões de Diversidade sexual e de gênero nas Políticas Públicas educacionais?” As questões norteadoras são: a) de que forma a LDB (BRASIL, 1996) aborda Diversidade sexual e de gênero em seu texto para o EFI? b) O que os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014) têm como objetivos e metas para o Ensino Fundamental I sobre essas questões? c) O que a Base Nacional Comum Curricular orienta sobre a inclusão desses temas na escola no EFI? Assim, os próximos tópicos nos guiam para as respostas a essas questões.

## 4.2 PRECEITOS ÉTICOS DA PESQUISA

Os preceitos éticos desta pesquisa circundam entre como aconteceram os procedimentos e caminhos para a coleta de documentos que foram analisados, e o que se pretende quando pesquisamos sobre o tema Diversidade sexual e de gênero. Todavia, é preciso agir enquanto pesquisadora, com foco, determinação e cuidado ao coletar fontes de produção de dados, principalmente por estarmos em transição de saída de contexto de pandemia mundial. Assim, a análise de documentos nacionais, como políticas públicas de Gênero e Diversidade careceram de uma busca *online* minuciosa.

No âmbito nacional, foi possível fazer uma busca em no *site* do Ministério da Educação, que descreve assuntos relacionados à educação brasileira e, às vezes, em *sites* que publiquem algo sobre o Ministério da Saúde, porque as questões de Gênero e Diversidade também ganharam visibilidade em *sites* do sistema de saúde, associado à educação. Os documentos nacionais analisados na pesquisa são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), atualizada antes do atual do governo, em 2018, onde visivelmente tal lei não apresentou modificações relacionadas à Diversidade.

O Plano Nacional de Educação foi analisado conforme suas modificações desde o primeiro PNE de 2001 a 2011 (BRASIL, 2001) ao PNE 2014 a 2024 (BRASIL, 2014a,b) com debates acerca dos impactos visivelmente descritos nos documentos dos respectivos Planos Nacionais de Educação, conforme as mudanças de governos e suas propostas. Outro documento nacional analisado como complemento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), e considerou as mudanças bruscas de ideais de um governo para o outro que refletiram neste documento. O critério de análise será o mesmo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB de 1996) dando ênfase em pontos positivos (se houver) e negativos.

Além das estratégias para coletar dados, outro preceito ético na pesquisa consiste no compromisso com o tema e o enfrentamento de seus desafios. Ao pesquisar com o tema gênero e sexualidade – e outros multiversos temáticos existentes –, é inerente a criação da ética singular que implica da subjetividade da pesquisa e o papel social do(a) pesquisador(a). Desta forma, não necessariamente se pesquisa sobre o tema por pesquisar, é preciso um posicionamento referente à responsabilidade com o tema, não havendo chances para neutralidade e imparcialidade nas análises e produção de dados.

O posicionamento ético a qual é citado nesta produção é o que viabiliza Gênero, Diversidade e temas correlacionados a uma adoção de um posicionamento que se fundamenta

em Estudos de Gênero que adotam o lema “o pessoal é político”. Enquanto isto, por se tratar de Diversidade sexual e de gênero conta com o lema “saída do armário” como contribuição de preceito ético por parte da Teoria *Queer*. Apesar de adotar o lema “saída do armário”, esta dissertação utiliza o campo teórico dos Estudos de Gênero. Os Estudos de Gênero fazem a consideração que a vida cotidiana da mulher também deve ser pautada nas lutas políticas por direitos de igualdade e equidade. Em se tratando do lema “saída do armário”, recai a discussão sobre a possibilidade do direito a “saída do armário” sem sofrer violências e imposições culturais normativas. Este lema se refere também ao posicionamento de pesquisadora em receber surpresas, risos e questionamentos, pejoratividades do porquê e para que pesquisar sobre este tema. Assim, as formas de viver as sexualidades, Identidades de gênero e as relações de gênero e sexo surtem efeitos que permitem um debate desnaturalizado, não-essencialista e de visão heterogênea sobre os modos de viver o(s) Gênero(s) e sexualidades (WOODWARD, 2000; COLLING, 2018; ZAGGO; GUIZZO; SANTOS, 2016).

Inobstante da opinião não fundamentada de que existe uma “Ideologia” de Gênero, pesquisar sobre Diversidade sexual e de gênero no campo político educacional dispensa assumir uma sexualidade ou uma Identidade de gênero (a não ser para aqueles que queiram) em sua produção científica. Porém, “sair do armário” enquanto pesquisadora da temática Gênero e Diversidade “[...] Diz respeito a se assumir como um sujeito que ocupa um determinado lugar como autor, um determinado lugar na ordem do discurso” (ZAGGO; GUIZZO; SANTOS, 2016, p. 200). E assim, o(a) pesquisador(a) tem que entender seu lugar em que se faz ciência e uma análise voltada para a defesa e visibilidade do tema e a todos(as) que a ele pertencem.

Sendo assim, esta pesquisa assume a responsabilidade ética por parte de pesquisadora em manter-se imparcial nas formas de fazer o método, no que se refere a *metodologias técnicas*. Mas ao produzir dados a partir das análises dos documentos, o compromisso de adotar preceitos éticos que são fundamentais para a superação da desigualdade de gênero e da comunidade LGBTQIA+, mediante aos efeitos das normas e condutas impostas pela Cultura Patriarcal, eurocêntrica e cristã. Então, o lado em que se adota nesta pesquisa dispensa a neutralidade do discurso e firma-se adjacente aos grupos desfavorecidos nas discussões de Gênero e Diversidade sexual.

### 4.3 ABORDAGENS E TIPOS DE PESQUISA

Diante das informações de contexto de realização da pesquisa, esta produção tem uma abordagem qualitativa, tanto nos pressupostos teóricos apresentados nos primeiros tópicos, quanto na análise dos dados, a serem apresentados. Sobre pesquisa qualitativa, Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) apresentam que “A pesquisa Qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. A análise qualitativa na pesquisa documental exige a esse ver que haja um olhar crítico e cuidadoso das fontes documentais (SILVA, 2019).

É relevante explicitar que esta pesquisa na primeira versão deste projeto, apresentava o tipo de pesquisa de campo. Mas, no final do ano de 2019, o mundo foi surpreendido por uma pandemia. A pandemia foi marcada por um vírus (Sars-CoV-2), o Coronavírus ou COVID-19 que afetou vários aspectos da vida humana, inclusive as produções acadêmicas. Foi preciso adaptar-nos a novas formas de sociabilização, trabalho, educação (BUENO; SOUTO; MATTA, 2021).

No Brasil, em fevereiro de 2020 foi registrado o primeiro caso de COVID-19, e logo após síndrome respiratória foi se disseminando e ocasionando grandes números de mortes. Decretou-se o isolamento social e todos os setores (o econômico, o educacional e o da saúde principalmente) tiveram que se reinventar. Deste modo, a forma de realização desta produção teve sua nova forma de investigar e direcionar o andamento deste trabalho.

Por isso, o tipo de pesquisa que foi realizada neste trabalho se caracteriza por pesquisa bibliográfica e documental. Embora, muitas vezes, esses tipos de pesquisa se confundam por utilizarem termos semelhantes, cada um tem sua especificidade. Antônio Carlos Gil (2008) é um autor que aponta a semelhança entre os dois tipos de pesquisa qualitativa e designa a pesquisa documental sendo uma fonte de documentos de órgãos públicos ou instituições privadas. Nesse caso, os documentos analisados mediante à pesquisa se encontram organizados a partir do *site* público do Ministério da Educação.

A esse ver, exemplifica-se a pesquisa do tipo bibliográfica como uma pesquisa que: “[...] desenvolve-se com base em material já elaborado, constituído principalmente em livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 44). Observa-se que a utilização do tipo de pesquisa bibliográfica é inevitável na construção do projeto de pesquisa, no desenvolvimento do projeto e na análise dos dados, conforme está sendo feito nesse esboço. Entretanto, a pesquisa do tipo bibliográfica se destaca no que se refere ao levantamento de bibliografias existentes sobre o tema e deu suporte à proposta macro que é a pesquisa do tipo documental.

A pesquisa documental em primeiro instante se refere aos materiais documentais arrumados de acordo com os objetivos da pesquisa. A princípio, esses documentos não

recebem um tratamento analítico em sua originalidade e cabe ao pesquisador guiar o que está disposto a analisar criticamente em determinados documentos. Gil (2008) define que existem algumas limitações como a não subjetividade e representatividade dos documentos e ao mesmo tempo visa que o pesquisador experiente contorne com competência essas dificuldades, assim:

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos se constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (GIL, 2008, p. 46).

Gil (2008) apresenta como uma das maiores vantagens a possibilidade de estar sempre pesquisando em documentos, porque mesmo que sejam mudadas propostas de tais documentos, sempre existirá uma fonte documental como objeto de análise. E não somente pesquisas de natureza histórica, mas a pesquisa documental se torna importante fonte de análise de dados em relação a documentos vigentes e atuais sobre determinada temática. Isso se dá principalmente no tocante às políticas públicas educacionais que vão se modificando e se adequando às propostas atuais de educação, conforme o interesse do Estado sobre a educação.

#### 4.4 TRATAMENTO DOS DADOS E QUADRO TEÓRICO

Os dados produzidos foram analisados com recurso à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) que basicamente é analisar determinado conteúdo encontrado em documentos, entrevistas, cartas etc., dentro de um tema, que nesse caso está voltado para as questões de Diversidade sexual e de gênero nas políticas Públicas Educacionais. Nesse sentido, “A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2). Para tanto, a metodologia da análise de conteúdo permite flexibilidade na análise do material, que pode ser percebida de diferentes formas de acordo com o material analisado e quadro teórico, assim como a intencionalidade do pesquisador.

Uma vantagem que Bardin (2016) nos traz na pesquisa qualitativa é a possibilidade de pesquisadores terem a plasticidade enquanto a inferência e interpretação de dados, e permite que as análises sejam reinventadas ou complementadas ao longo do caminho. As análises feitas neste trabalho foram baseadas nos conteúdos existentes na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (BRASIL, 1996), na comparativa entre os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014) referentes à Diversidade sexual e de gênero nas escolas.

É crucial evidenciar que o recurso de análise é a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), mas se dá a partir de alguns pontos de estudos da lente política de pesquisa pós-crítica em educação. Para Paraíso (2004), as teorias Pós-Críticas em educação recebem influência da chamada “Filosofia das diferenças” do “Pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero” (PARAÍSO, 2004, p. 284).

Nesse sentido, pesquisas Pós-Críticas em educação, em especial no Ensino e suas políticas – que é o caso desta proposta –, buscam questionar como é colocado o conhecimento e seus efeitos no que são escritos em textos educacionais (PARAÍSO, 2004). As análises aqui estão delineadas no questionamento de como as identidades subjugadas como as identidades de gênero e as identidades sexuais são colocadas nos textos das políticas educacionais e suas propostas de ensino da LDB (BRASIL, 1996), dos PNEs (BRASIL, 2001, 2014) e BNCC (BRASIL, 2018), reiterando a promoção da equidade, respeito, tolerância, visibilidade, reconhecimento das diferenças e promoção dos Direitos Humanos para a Diversidade sexual e de gênero nas escolas.

Para tanto, no quadro teórico, em primeiro instante, buscou-se trazer teóricos que falassem sobre os pressupostos históricos e políticos dos movimentos de lutas que fazem parte de grandes conquistas dos LGBTQIA+ e das mulheres, e foi visto que há muito a ser conquistado por essas categorias. Por isso, foram utilizados autores cujas publicações em eventos e revistas correspondem à historicidade e movimentos sociais que defenderam e defendem a causa LGBTQIA+. Sobre autores do Movimento Feminista ou que falam da questão de gênero ainda serão complementados e o critério de escolha foi o de autores(as) que trazem estas questões e se destacam como clássicos.

Autores como Santos Filho e Melo (2014) e Canabarro (2013) são utilizados para discorrer e explicitar sobre o Movimento LGBT, e sua resistência diante da heteronormatividade e despatologização da homoafetividade e outros. Furlanetto (2018) e Bagagli (2017) muito contribuem ao direcionarem a sexualidade para o desfecho e armadilha da perspectiva higienista que acaba construindo conceitos normatizantes da ação da sexualidade. Para falar sobre o movimento feminista e grande resistência, submetidas ao conceito biológico e polar do gênero, foram utilizadas Judith Butler (2018) que problematiza o conceito de gênero; Guacira Lopes Louro (1997) que considera o pensamento de Judith Butler e o relaciona com a educação; Dagmar Meyer (2009) que também aborda gênero e sexualidade na educação.

Referente ao debate contemporâneo sobre as políticas de Identidade, temos como principais autores Tomaz Tadeu da Silva (2000) e Katryn Woodward (2000), que trazem o conceito de Identidade e diferença na perspectiva cultural. Autoras como Guizzo e Felipe (2016) que remetem ao debate contemporâneo sobre políticas de gênero e sexualidade; Almeida (2010) que aborda as multifacetadas da cultura patriarcal; e Almeida (2016) que traz uma reflexão acerca das controvérsias da escola contemporânea em ocultar na escola, a existência de novos modelos de família e que esses modelos mostram um modelo diferente da família considerada tradicional.

Para a metodologia, os(as) autores(as) utilizados(as) foram: Antonio Carlos Gil (2008) que muito reflete sobre a metodologia da pesquisa científica e o papel social do pesquisador; Lawrence Bardin (2016) que contribui sobre análise de conteúdo; Paraíso (2004) que vem contribuir com os campos pós-críticos da pesquisa educacional. Para análise, autores como Moreira (2019) que reflete sobre a falácia da escola sem partido e ideologia de gênero; e Nogueira (2019) que nos conduz a uma reflexão sobre a importância de se tomar partido e que a Escola sem Partido se trata de um mito.

## 5 O QUE OS DOCUMENTOS ANALISADOS NOS DIZEM?

Anteriormente, percebeu-se um processo de implementação de políticas públicas educacionais no Brasil. Para continuar este trabalho, sucessivamente são apresentadas as análises de políticas nacionais atuais como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001; 2014) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), nesta ordem.

### 5.1 DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB)

A educação brasileira perpassou por várias mudanças, sejam elas positivas ou negativas, vimos que as transformações educacionais no sistema de ensino dependem muito das intenções dos governantes que elegemos para nos representar. No campo das políticas públicas de acesso e permanência na escola, de inserção de grupos diferentes nas escolas e até mesmo no momento em que se evidenciou a importância dos temas transversais, o sistema de ensino viveu e vivencia momentos montanhosos: ora tem-se a sensação de decolagem e avanços, e outrora, de regressos e desesperança para este sistema.

A sensação de viver em uma “montanha russa” referente à instabilidade educacional em nosso país se dá principalmente pela diferença de interesses dos governantes em considerar ou não a educação como direito de todos e transformadora da justiça social. Então, como ponto de partida da agenda pública da educação brasileira, a pretensão aqui é de analisar esta primeira proposta, de acordo com o que os governantes tinham e têm interesse em evidenciar a temática Diversidade sexual e de gênero nas escolas, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

A análise leva em consideração a visão de educação desde quando o tema Gênero e Diversidade foi considerado importante para discussão nas escolas – sendo eficiente ou não, até o retrocesso discursivo sobre a “imoralidade” do tema nas escolas. Então, para que seja feita a análise, considera-se as iniciativas dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), Dilma Rousseff (2010-2016) e Jair Messias Bolsonaro (eleito em 2018, com governo previsto até final de 2022).

A consideração sobre esses governos se dá por motivo de serem eles os principais representantes estatais contemporâneos que criaram ou negaram Políticas Públicas de acesso e permanência na escola, sendo elas legitimadas em prática ou engavetadas, e/ou até

ridicularizadas mediante a mídia. Estes representam, por um lado, um modelo de governo de exclusão da Diversidade sexual e de gênero, ainda que tenham feitos referentes a uma pseudo inclusão, e outros são reconhecidos como inovadores mesmo limitados na criação de políticas educacionais referentes à superação da desigualdade dentro do tema. Outro ainda, utiliza de modelos políticos anteriores para disseminar discursos de ódio contra essas políticas.

### **5.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e apontamentos sobre diversidade sexual e de gênero no ensino**

O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) teve durabilidade de oito anos no Brasil (1995-2002) e em relação à criação de políticas educacionais para inclusão da Diversidade, realizou alguns feitos através de documentos educacionais. Isto porque o Plano Nacional de Educação do ano de 2001 incluiu em um de seus objetivos e metas a questão da adoção da não discriminação em livros didáticos, por meio de estereótipos acerca do papel da mulher (BRASIL, 2001), por exemplo. Tais objetivos e metas foram formulados conforme a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) da obrigação da União, dos Estados e dos Municípios, em elaborar o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 1996).

Em vista disso, a LDB (BRASIL, 1996) dispõe da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, em seu Artigo 4º ao afirmar que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio (BRASIL, 1996, p. 9).

A obrigação do Estado passa a ser estipulada pela Lei, onde as condições de acesso e permanência precisam ser legitimadas diante de ações governamentais. Assim, segundo a LDB (BRASIL, 1996), em seu Artigo 9º, parágrafo III, é dever da União: “Prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva” (BRASIL, 1996, p. 12-13). Diante dessas afirmativas, é preciso refletir que alguns elementos que dizem respeito à relação entre Diversidade e cidadania sob o aspecto da educação como direito de todos, são encontrados na LDB (BRASIL, 1996), como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Características da LDB referentes a Diversidade sexual e de gênero

<b>RESUMO SOBRE O QUE DIZ A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E ALGUMAS ASSOCIAÇÕES COM O TEMA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO</b>	
<b>Educação como um direito de todos</b>	<b>Diversidade e Cidadania</b>
Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (p. 8)	Art. 5º “O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o ministério público para exigí-lo” (p. 10)
Art. 26. § 9º: “Os Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei n o 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (p. 21)	Art. 12º IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas (p. 15)  X – Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (p. 15)
Art. 32. inciso 5º “O currículo do Ensino Fundamental incluirá obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e adolescentes tendo como diretriz a Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado” (p. 24)	

Fonte: Elaborado pela Autora com base na LDB (BRASIL, 1996).

No que diz respeito à educação como um “Direito de Todos” sob o que está escrito na LDB (BRASIL, 1996), não houve modificações em seu texto e foi mantido até o presente momento desde sua primeira versão. Porém, é importante dizer que sua criação foi mediante a uma situação de crises cíclicas econômicas decorrentes dos anos de 1970 e 1980. Conseqüentemente, alguns países da América Latina – inclusive o Brasil, adotaram políticas neoliberais (NOMA; LIMA, 2009).

O Brasil passa, então, por um marco divisório e questões antagônicas de modelos governamentais: o período de democratização política – o que significaria o avanço a formas mais participativas de democracia e políticas sociais presas a um Estado burocraticamente autoritário. Nesse sentido, torna-se viável que políticas públicas visando a diferença foram

limitadas desde o momento de seus processos de democratização por documentos oficiais. O discurso que se tinha, principalmente no Governo FHC, era o de que haveria grandes reformas educacionais.

Segundo Noma e Lima (2009, p. 181), a amplitude de reformas educacionais seria cercada de várias dimensões do processo de ensino como a “legislação, planejamento e gestão educacional, financiamento, currículos escolares, avaliação, entre outras”. O Intuito dessas reformas, segundo o discurso governamental era o de proporcionar a educação básica a todos, o que seria o mínimo de conhecimentos ofertados pelo Estado. Porém, este mínimo permeou com o objetivo maior de fortalecimento da economia no mercado, o que poderia ocasionar entraves nas iniciativas políticas de inclusão da Diversidade sexual e de gênero nas escolas e demais propostas transversais.

É previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a prevenção de todas as formas de violência contra crianças e adolescentes. Assim, a LDB (1996) propõe como uma garantia que esses direitos de proteção das crianças e adolescentes estejam mediante a temas transversais. Por isso, os conteúdos necessitam se pautar em currículos escolares, como garantia dos Direitos Humanos. Mas é compreendido que a LDB (BRASIL, 1996) não especifica suas colocações do que se pretende em relação a cada tema transversal, e isto pode ocasionar a invisibilidade desses temas.

Diante da complexidade em visibilizar, respeitar e falar sobre a Diversidade sexual e de gênero nas escolas, desde o momento da pseudo implementação de Políticas Públicas de Gênero e Diversidade no currículo escolar, apresenta interfaces de enquadramento no “Cistema”.<sup>28</sup> Tal enquadramento acaba sendo velado por uma “bandeira” que se levanta sobre o respeito a diferenças na escola e quando esta bandeira não se posiciona ou identifica que diferenças são essas e, se especificam, ocultam a Diversidade sexual e de gênero. As formas como a escola exclui as identidades e diferenças sexuais e de gênero, podem explicar (não com responsabilidade total do fato) o quão difícil é para os que estão no grupo LGBTQIA+ sofrerem tanto com a violência e repressão social (SILVA, 2019).

Como firmamento do Artigo 26, inciso 9º, o Artigo 32 reforça que a escola está encarregada de incluir o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) em conteúdos escolares e em material didático adequado. O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069 de 13 de março de 1990 – traz questões de proteção à integridade de crianças e adolescentes em sentidos amplos, e diz em seu Artigo 1º que “Esta Lei dispõe sobre a

---

28 “Cistema”, a que se refere Silva (2019), é a junção de sistema com cisgeneridade (que é a ideia de que temos que ter orientação sexual, identidade de gênero e gênero de acordo com o sexo que nascemos), dentro de um sistema de papéis sociais e culturais atribuídos conforme a cultura patriarcal.

proteção integral à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1990, p. 14). No entanto, não especifica especialidades o sentido de tal proteção. As questões a que se refere o ECA (BRASIL, 1990) estão atreladas a vários espaços de convivência infanto-juvenil como os locais de educação, cultura e lazer. Nesse sentido, temos no Art. 70: “é um dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL, 1990, p. 47). Não se sabe, e nem é o foco desta pesquisa, se esses direitos são garantidos na escola ou se aparecem em materiais didáticos principalmente sob a temática Diversidade sexual e de gênero.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) não apresenta assunto específico de violências que crianças e adolescentes podem sofrer em seu convívio social. Um dos assuntos que se ausenta é como o ECA (BRASIL, 1990) possibilitaria a segurança e proteção a que estes grupos poderiam ser respaldados em caso de violência sexual. Mas nos diz em seu Art. 18 que: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-as a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990, p. 21).

Não distante do assunto anterior sobre Diversidade e Cidadania, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz algumas relações como os Artigos 5º, 12º – parágrafo IX e X, e indiretamente o Artigo 33º. No Art. 5º, em contextos do Ensino Fundamental, diz ser um direito “público subjetivo”, ou seja, não se pode discriminar crianças, adolescentes, adultos em suas identidades e diferenças em seus acessos ao Ensino Fundamental independentemente de suas condições subjetivas culturais, sociais, identitárias e religiosas. Um dos pontos que se pode relacionar com questões de Identidade Sexual e de Gênero é refletir de que cidadania e diversidade são distanciadas e ocultadas na escola e acabam reproduzindo a cultura patriarcal e a heterossexualidade normativa (SANTOS; GODOY, 2019).

Sobre a escola ser lugar de reprodução da heteronormatividade e Cultura Patriarcal, Santos e Godoy (2019, p. 55) enriquecem que:

O ambiente escolar nem sempre é acolhedor e inclusivo, nesse caso, um ambiente escolar cercado pela naturalização da homofobia acaba por promover e provocar na comunidade LGBT o abandono escolar. Pois estes, constantemente são vítimas de agressões, piadas e do ódio de seus amigos e professores.

Diante do exposto, a LGBTfobia<sup>29</sup> é tão presente socialmente de modo que a escola preserva e acaba pondo em evidência a cidadania merecida atribuída aqueles que vieram de heranças da Cultura Patriarcal e da heteronormatividade. Deste modo, o público subjetivo a

29 O termo LGBTFobia designa a violência física, moral e a exclusão e violação da visibilidade da população LGBT (FRANÇA; GOMES; VIANA, 2017).

que se refere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) acaba não exemplificada e visibilizando os grupos ridicularizados, discriminados e forçados a “sair do armário” das formas mais pejorativas possíveis no espaço escolar. A escola, então, acaba impossibilitando as diferenças em suas convivências nas condições de equidade mediante a uma postura que muda a vida de estudantes.

No Art. 12º são citadas as questões de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência e ações destinadas à uma Cultura de Paz nas escolas. Sobre a Cultura de Paz, Correia e Santos (2018, p. 115) denotam que:

A cultura de paz está intimamente ligada à produção de atos, práticas e produtos a qual se reduza a manifestação de violência, respeitando a diversidade e pluralidade que constituem o humano como sujeito de falta, que está, a todo momento, vivendo conflitos na relação com a diferença.

Nesse sentido, conforme as autoras Correia e Santos (2018), a escola pode ser um local em que se traga a dialogicidade as diversas formas de violência (física, estrutural, simbólica e psicológica) diante das relações abruptas da contemporaneidade. É viável, assim, a mobilização de práticas pedagógicas entrelaçadas aos Direitos Humanos enredadas pelo cuidado e respeito às diferenças.

Em relação à Cultura de Paz em cenário mundial, na segunda metade do século XX foi importante “pensar na paz como elemento fundante dos direitos inalienáveis” (CORREIA; SANTOS, 2018, p. 114). Com isso, mediante a esta necessidade mundial, nos anos 2000, o Brasil é caracterizado por manifestos que requeriam uma Cultura de Paz e não violência – sendo este divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (CORREIA; SANTOS, 2018).

A Cultura de Paz, adotada nos argumentos da LDB (BRASIL, 1996), nada mais é que a compreensão dos princípios de respeito à liberdade que estão ligados à Justiça Social, Democracia e Direitos Humanos. Nesse sentido, o que a LDB (BRASIL, 1996) busca no Art. 12º é promover a tolerância, igualdade e solidariedade humana, partindo dos processos educativos escolares. É possível promovê-la na escola (Cultura de Paz) dentro de temas e ações como o diálogo, justiça, reconciliação e solidariedade no Ensino Fundamental (CORREIA; SANTOS, 2018).

Quando se fala de Cultura de Paz e sua adoção para o combate à intolerância que cerca as diferenças nas escolas, há, de certo modo, o comprometimento com a humanização das relações e justiça social. Assim, é importante que se fale em Cultura de Paz e o papel social da escola diante disto. Inobstante, o fazer pedagógico e sua função social (dentro dos muros

escolares) são inerentes para uma escola inclusiva (PEDRINI, 2018). Um fator de coesão de paz nas escolas é que estas têm em seu papel social diante da paz e da inclusão das diferenças (da diversidade) é a proposta de dispor de uma educação intercultural. No que se refere à legitimação da educação intercultural, Pedrini (2018, p. 102) ressalta que:

[...] Para que isso ocorra, os sistemas educativos devem adotar políticas que venham ressignificar o tempo e a lógica escolares que, ao longo da história da escola, se configuraram em mecanismos de marginalização e exclusão sociais mediante ao não atendimento voltado às reais necessidades do educando [...].

Por fim, a promoção da Cultura de Paz nas escolas e seus ecos sociais precisam ser entrelaçados ao conjunto de possibilidades na reconstrução das relações dentro da solidariedade humana. O acolhimento, o respeito, pela amorosidade e afeto, são indispensáveis para a visibilidade das diferenças na escola. Mas é importante ressaltar que a Cultura de Paz, ao adentrar essas mesmas intenções de escola como instituição social na religião, acaba ganhando o caráter ambíguo, quando falamos de Diversidade sexual e de gênero.

## 5.2 OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA ESCOLA

O período governado a partir do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil durou 14 anos e foi “exterminado” pela Direita Alternativa,<sup>30</sup> pois não seguiu o percurso de tempo indicado por perpassar por um processo de *impeachment*. Começou com Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), seguido por Dilma (2011-2016), que sofreu *impeachment* no segundo mandato. É considerável recordar que o momento governamental em que se encontrou o Brasil sob o comando do Partido dos Trabalhadores foi um momento de progressos na educação, visto que para ambos os representantes, a educação era prioridade para o país.

Em referência às questões de Diversidade sexual e de gênero na gestão conhecida como “lulismo” (junção de Lula e Dilma), foram criadas políticas de inclusão, proteção e acesso à saúde para tais minorias. Assim, a partir das ações governamentais do *lulismo*, a

---

30 A Direita Alternativa ou Nova Direita é uma organização política que surgiu por volta de 2014 nos Estados Unidos e é uma nova forma de fazer política segundo o segmento neoliberalista, que impõe categorias binárias e defende as mais favorecidas. A nova direita, ou direita alternativa, une a ideia de sagrado versus profano, onde tudo o que é considerado sagrado como a elite, verdadeiros americanos, nacionalismo, cristianismo e ocidente vence na caricaturização de representantes governamentais. Ao contrário, no profano está o povo, os imigrantes, a pobreza, o não cristão que se torna desprezível a este modelo político.

mediação do governo era a de construção da participação política de grupos das diferenças sexuais e de gênero, em ênfase no sistema de ensino.

Nesse sentido, Mendonça e Moura (2020, p. 49) destacam que:

Ao longo dos governos Lulas assistimos a uma imensa articulação entre a Secretaria de Mulheres e o Ministério da Educação. Nos movimentos sociais ligados à educação o mesmo ocorreu. Nas Conferências de Mulheres os debates sobre perspectivas e papéis da educação e da escola estiveram presentes, assim como nas conferências de Educação os movimentos de mulheres e as feministas se fizeram representar.

O ativismo feminista e LGBTQIA+ foram participativos no que se refere à representatividade no *lulismo*. Grande parte da produção acadêmica do século XX sobre Diversidade sexual e de gênero foi reconhecida mediante a proposta governamental de expandir as políticas de diversidade. Houve um investimento federal após muitos anos e décadas de lutas por visibilidade. Entretanto, a abertura do “lulismo” a uma bancada cristã religiosa em quantidade significativa poderia comprometer estas políticas e até rompê-las no futuro (MENDONÇA; MOURA, 2020). O que exemplifica tal conflito no “lulismo” é o fato de que a própria bancada cristã e diversas entidades aliadas a elas emitiram séries de notas contestando as ações formuladas pelo referido governo. O pedido de suspensão de projetos para a Diversidade sexual e de gênero passaram a ser comprometidas e, conseqüentemente, isto interferia nas ações governamentais, ou seja, apesar de avanços significativos o país e seus governantes davam aberturas para manifestações sexistas, racistas e homofóbicas (MENDONÇA; MOURA, 2020).

Outro ponto importante a ser evidenciado é a afirmação de que a questão do “lulismo” traz à tona a ideia de que o Governo de Dilma Rousseff, primeira presidenta (como ela mesma preferiu ser chamada) do país, está estritamente associada à imagem de Lula. Por um lado, Dilma Rousseff, em sua candidatura, contou com o apoio e imagem popular que foi feita de Lula durante seu governo, mas, além disso, os governos podem ter sido semelhantes em sua preocupação em melhorar a educação do país, visto que cada governo teve sua essência.

No Governo Lula (2003-2010), por exemplo, foram criadas políticas de combate à violência LGTBQIA+, o “Brasil sem Homofobia” (BRASIL, 2004b), com o intuito de combater a violência e discriminação desses grupos. Essa era uma iniciativa interministerial, pois envolvia os Ministérios da Educação, Saúde e Direitos Humanos, mas em sua referência é postado o nome da Secretaria de Saúde. Aqui é visto que este Governo adotou algumas medidas do Governo anterior (de FHC) como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual (BRASIL, 1998b) como uma

das bases para elaboração do documento. Desse modo, o documento “Brasil sem Homofobia” (BRASIL, 2004b) revela que:

O programa de combate à violência e discriminação contra GLBT (gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais) e de promoção à cidadania de homossexuais “Brasil sem Homofobia”, é uma das bases fundamentais para ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania do Brasil. Um verdadeiro marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença (BRASIL, 2004b, p. 7).

De antemão, o governo brasileiro (FHC) junto à sociedade levou o tema nos anos 2000 para a Conferência Regional das Américas em Santiago, no Chile. Assim, em 2002, sob a segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, o governo brasileiro (Lula) adota 15 ações no combate à discriminação por orientação sexual, direito à liberdade e igualdade. Assim, se buscava a construção de uma verdadeira Cultura de Paz (BRASIL, 2004b).

A articulação e elaboração do “Brasil sem Homofobia” teve antecedentes cruciais em discussões no tocante a conferência. A Conferência Mundial de Beijing (1995) foi uma das conferências que permitiu trazer à tona, pela delegação da Suécia, a discussão sobre a Discriminação por orientação sexual. Porém, por objeção das nações islâmicas essas questões ficaram impossibilitadas (BRASIL, 2004b).

O Programa “Brasil sem Homofobia”, portanto, para além das questões de orientação sexual direcionava a relevância de iniciativas política para mulheres. Em questão de programas e ações educacionais, as propostas eram: elaborar diretrizes orientativas para os sistemas de ensino; estimular a produção de materiais educativos, divulgar informações científicas sobre sexualidade humana e investir na formação de professores. Entre as políticas para mulheres, estava a capacitação de profissionais atuantes para o combate da violência contra as mulheres e implantação de Centro de Referências para mulheres em situação de violência (BRASIL, 2004b).

As tentativas de levar o tema para as discussões mundiais não paravam. Em 2001 ocorreu a Conferência Mundial “contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia, e formas conexas de intolerância realizada em Durban, na África do Sul” (BRASIL, 2004b, p. 12). Então, a partir desse momento, as questões de sexualidade, orientação sexual e identidades relacionadas surtem efeito em relação às lutas que vêm ocorrendo no Brasil desde os anos de 1980 por associações ativistas e estudiosos simpatizantes da causa.

Apesar de muitas iniciativas terem acontecido no Governo Fernando Henrique Cardoso – sendo estas trazendo predisposições positivas para o Governo Lula (posterior) –, as

políticas criadas no Brasil por FHC se tornaram ilegítimas em sua concretização. Os Parâmetros Curriculares de Orientação Sexual (1998) não ganharam força na educação, e durante a presidência de Fernando Henrique, a relação Estado e Sociedade ainda estava baseada apenas na prestação de serviços (LIMA; LIMA, 2020). Quer dizer, na prática as políticas de Estado eram mínimas e pelo viés da (des)patologia LGBTQIA+.

Um dos motivos dessas políticas orientativas da educação não terem dado certo, era o interesse do Estado de FHC em intensificar o modelo político neoliberal. As reformas do Brasil, tanto curriculares quanto econômicas, seguiam modelos internacionais orientados por organismo multilaterais, que se desenvolviam por meio das grandes empresas brasileiras na limitação de direitos trabalhistas e sonegação de impostos. Outrossim, à medida em que ocorria o fortalecimento do neoliberalismo no Governo FHC, existia o fracasso das políticas sociais por ainda existir a dívida externa brasileira (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021).

A criação de políticas públicas orientadoras da educação para diversidade, entretanto, foram forçadas pelas conferências que vinham ocorrendo desde os anos de 1980, perpassando por parte do Governo FHC nos finais dos anos de 1990 e início dos anos 2000. Havia pressão inclusive dos modelos inovadores internacionais de educação que visavam por inclusão e discussão da existência da Diversidade sexual e de gênero, especialmente no chão da escola.

A formação técnica e limitada era uma das propostas deste governo, visando a inserção mais rápida das minorias no mercado de trabalho. Por haver grande dívida externa, o Brasil passou por aumentos inflacionários absurdos e incompatíveis com o salário do trabalhador brasileiro, além de que as horas trabalhadas iam contra a formação do capital humano. A fiscalização era fragilizada quanto aos impostos empresariais e estas questões competiam com as políticas públicas sociais criadas para práticas orientativas escolares.

É preciso admitir que as iniciativas de Fernando Henrique Cardoso, em alguns casos, foram adotadas pelo Governo Lula. Por mais que o Governo FHC tenha trazido muitos estragos educacionais (formação tecnicista para minorias e aumento inflacionário), suas pseudo iniciativas para a diversidade foram relevantes para o próximo governo. Logo, pelo fato de o país ter passado por mais uma crise econômica, social e humanitária, qualquer coisa que fosse feita pelo Governo Lula era considerada “lucro” (LEITE; LEITE, 2013). Além das políticas de diversidade, Lula ficou popular por criar programas sociais, de inclusão universitária e reformas educacionais no ensino básico, direcionados para as minorias.

O “Custo Aluno-Qualidade” referente ao financiamento da educação foi criado no Governo Lula. Referente a Diversidade e Gênero, em 2004, criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Mas esta última não tinha um direcionamento

concreto por não apresentar legitimidade na prática. Lula foi considerado o criador de Políticas de Diversidade no Brasil e, ainda assim, deixou a desejar, pois, muitas vezes, fez acordos internacionais (de globalização de modelos educacionais), acordos com o empresariado (referente ao pagamento de impostos) e até mesmo com a oposição (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

As expectativas de mudanças nas desigualdades sociais no Governo Lula se limitavam, então, com tais negociações abertas com o mercado exterior. As políticas educacionais voltadas para a diversidade continuavam silenciadas por fazer parte do governo a intenção de agradar a todos com suas inovações. Reitera-se, a partir disto, que o empreendimento estrangeiro continuará a ser bem mais importante – assim como no governo FHC do que a satisfação de cidadãos brasileiros nas questões de diversidade (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA; 2017). As premissas de Lula para a educação, por outro lado, obtiveram sucesso e isto significa que por mais que as tentativas de promover cidadania por iniciativas políticas sociais de diversidade (como o Brasil sem Homofobia) tenham dado errado, a educação brasileira em seu governo passou por melhoras. Desta forma, não podemos negar que as reformas do Governo Lula da Silva (de 2002 a 2008), em dois mandatos, foram representativas e significativas no que se refere à qualidade de educação.

O Plano Nacional de Educação – PNE que se manteve do ano de 2001 até o ano de 2010 não passou por ressignificações enquanto seu direcionamento e finalidades para a educação. O PNE perpassou por uma transição no primeiro mandato de Dilma (2010 a 2014) em que saiu uma versão provisória de um plano previsto para 2011-2021. Mas, de 2011 a 2014, a intenção do governo era inserir novas políticas como metas e objetivos do PNE como o aumento do investimento do PIB (Produto Interno Bruto) na educação, passando a ser de 54,5 bilhões (2010) e 100 bilhões em 2016 (CARDOSO NETO; NEZ, 2021). No investimento que Dilma fez para a educação e a inserção de propostas para qualidade de ensino no Plano Nacional de Educação (2014-2024), foi levado em conta o “Custo Aluno-Qualidade”, criado em governo anterior. Com maior proposta de investimento na educação, de 10% do PIB, o PNE de 2014-2024 passou por várias reformulações no Senado Federal, pois a oposição não achava viável tanto investimento (CARDOSO NETO; NEZ, 2021). Por fim, em medidas de negociação o investimento mínimo aceitável do PIB ficaria em 7% (BRASIL, 2014a,b).

O sistema de ensino brasileiro, mais uma vez, prometia boas respostas na formação humana em âmbito educacional e agora com o lema “Governo Federal: Pátria Educadora”. No Plano Nacional de Educação, as novas propostas incluíam o aperfeiçoamento das políticas

inclusivas, superação das desigualdades, promoção da democracia e dos direitos humanos. E mais, o PNE de 2014-2024 previa a retirada da delimitação do plano anterior 2011-2011 (FHC) a metas somente quantitativas ecoando desequilíbrios e desigualdades sociais (BRASIL, 2014a,b). O Plano Nacional de Educação de 2011-2021 reinventado no governo Dilma antecedeu o PNE 2014-2024 e surgiu porque o Plano anterior (2001-2011) recebeu várias especulações por parte de Partidos Conservadores, Movimentos da Nova Direita Alternativa e Bancada religiosa. Por isso, apresentava uma única alternativa quanto aos seus princípios como “Difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação” (BRASIL, 2011, p. 75). Considerado um plano de transição, o PNE 2011-2021 não foi levado em consideração diante de criações de outras políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Nesse sentido, é importante rever posteriormente o que os Planos terminados (2001-2010; 2014; 2024) tem a dizer em suas propostas, sobre Diversidade sexual e de gênero, considerando que o PNE de 2001-2011 foi instituído no governo FHC e transcorreu o governo Lula, e que o PNE 2014-2024 é resultado de reformulação no Governo Dilma.

O recorte que temos posteriormente sobre questões de inserção de Diversidade sexual e de gênero nas escolas foi feito a partir do que diz os PNEs, em seus princípios e em termos gerais, ou/e o que estes documentos dizem ser relevante no Ensino Fundamental I, sobre o tema. Como o PNE não separa as modalidades de Ensino Fundamental I e II, nota-se que o documento se dirige a esta modalidade de ensino como um todo. Então, não teria neste momento de pesquisa (apesar de ser objetivo deste trabalho analisar o que é dito para tal modalidade), como separar o que dizem os PNEs sobre o Ensino Fundamental I.

O Plano Nacional de Educação (2001-2011), instituído sob o Projeto de Lei nº 010172 de 09 de janeiro de 2001, foi um Plano que visava somente a tríade Diagnóstico, Diretrizes e Metas para a educação. Este documento surge da exigência do cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996, p. 12) em seu Artigo 9º, parágrafo I de “Elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com estados, Distrito Federal e Municípios”. Isto significa que o Plano Nacional de Educação tem em seu dever, estipular metas de acordo com o que a Lei maior da educação propõe em seus artigos.

A exigência da LDB (BRASIL, 1996) é que o PNE seja elaborado em aliança com Estados, Distritos e Municípios, o que se faz contraditório no PNE 2001-2011. Essa afirmação é justificada sob o fato de o Plano Nacional de Educação, elaborado no Governo FHC, foi constituído de forma hierárquica sem colaboração de Estados, Distrito Federal e Municípios. O documento foi elaborado em união do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacional Anísio Teixeira – INEP) e Conselho Nacional de Educação – CNE (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021).

Ao contrário, o PNE 2014-2024 foi reestruturado com participação da União, dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e ainda com participação ativa por organizações sociais como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (BRASIL, 2014a,b). O PNE 2014-2024 considera que a educação depende de Metas, Objetivos, Diagnóstico, Pré-diretrizes e Financiamento da Educação. É valioso o destaque que o lema da época deste PNE era: “Governo Federal, Pátria Educadora”, o que considerava como marco fundamental da educação o acesso e permanência nas escolas, redução das desigualdades e promoção dos Direitos Humanos (BRASIL, 2014a,b).

Averigua-se, sobre a promoção das diferenças sexuais e de gênero, que no PNE de 2001-2011, está descrito de forma mais explícita em relação ao PNE de 2014-2024. Mas é necessário se atentar ao fato de que foi simultânea a criação de políticas públicas para a Diversidade sexual e de gênero no campo jurídico com o PNE 2014-2024. Como exemplo, em 2011 veio a conquista do reconhecimento da União Estável entre pessoas do mesmo gênero, e em 2013 aprovação do Casamento Civil entre pessoas do mesmo gênero (ROCHA; MENDES, 2020).

As iniciativas na sociedade civil pelo Governo Federal eram uma forma de legitimar práticas de inclusão e igualdade de gênero no âmbito social e cultural. No campo educacional não foi diferente, pois no Governo Dilma em processo de reformulação do PNE a partir de 2011, a redação e planejamento do PNE foi revisado várias vezes, onde a Bancada religiosa e a oposição achavam conveniente retirar os termos de discriminação e violência de “gênero” e outras menções referentes a grupos como indígenas, negros etc. A retirada dos termos propriamente ditos do PNE 2014-2024 era apenas uma forma de substituir questões específicas de diversidade por cidadania e erradicação de todas as formas de violência (BRASIL, 2014a,b).

Retomando a análise das diferenças entre os dois planos, o que pode ser observado no Quadro 2, o PNE de 2001, apesar de trazer explicitamente o termo gênero, reduz o mesmo termo a apenas uma meta ou objetivo do Plano. Além disso, o cenário político de sua criação era hipócrita por atender uma agenda global neoconservadora. Embora os termos do PNE de 2001-2011 sejam mais visíveis em 2001, tornam-se genéricos por não propor detalhamentos de como seguir o Plano.



Quadro 2 - Análise comparativa dos PNEs

<b>PROPOSTAS DOS PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001 A 2011 E 2014 A 2024</b>	
<b>CONTRAPONTO NO TEMA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E SUA INSERÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I</b>	
<b>Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001 - PNE 2001 a 2011 (Diagnóstico, Diretrizes e Metas)</b>	<b>Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 - PNE 2014 a 2024 (Metas, Objetivos, Diagnóstico e Financiamento da educação)</b>
<p>Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de tentas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios. (p. 18)</p> <p>Objetivos e metas para o E.F. - 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” (p. 20)</p>	<p>Art. 2º III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; (p. 43)</p> <p>X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (p. 43)</p> <p>Estratégia 2.4. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) alunos(as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude; (p. 51-52)</p> <p>Estratégia 7.23. Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (p. 65)</p>

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos PNEs.

Antes de fazer uma análise do PNE de 2014 a 2024, é preciso esclarecer o que ocorreu durante os anos de 2011 a 2013, sendo que o PNE de 2001 teve sua validade até o ano de 2011. Em janeiro de 2011, o Plano Nacional de Educação, bem como a Educação Nacional Brasileira, é intensivamente cobrado por avanços significativos e institucionalizados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A Campanha Nacional Pelo Direito à Educação

(CNDE) foi instituída desde 1999, criada com a missão de colaborar para que todo brasileiro(a) tenha acesso à educação pública de qualidade (CNDE, 2015).

Para a Campanha Nacional de Desenvolvimento da Educação, o PNE de 2011 a 2021 – este escrito em dezembro de 2011, não atendia as demandas da Conferência Nacional de Educação – CONAE,<sup>31</sup> e por ser um PNE que foi reelaborado, não foi selecionado para esta análise. O primeiro relatório do PNE 2011, apresentou 34 emendas irregulares para a CNDE. Por isso, somente entre maio e junho de 2012 se obteve a aprovação da primeira fase das discussões feitas em torno do PNE 2011. O Percentual de investimento do PIB na educação passa de 7% a 10% na aprovação.

Em setembro de 2013, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação entra em ação novamente, agora questionando o financiamento do PIB de 10% aplicados também a instituições privadas de educação. Segundo a CNDE, para uma educação de qualidade, o investimento dos 10% do PIB trariam para a educação professores bem remunerados, plano de carreira, formação continuada, número adequado de alunos por sala de aula, laboratório de ciências e informática e bibliotecas. Mas, em dezembro de 2013, por pressão do Senado, o CAQi<sup>32</sup> foi retirado do documento do PNE. Assim, em junho de 2014 a votação foi concluída, dando nome ao Plano Nacional de Educação 2014 a 2024 (CNDE, 2015).

O novo Plano Nacional de Educação se adequou em partes às exigências e necessidades da sociedade civil, uma vez que esta participou da reelaboração do PNE e ao mesmo tempo tem em suas demandas as exigências de todos os partidos políticos, sendo estes também participantes da reelaboração do PNE. Por isso, alguns termos podem encontrar-se distantes e até retrógrados em relação à Diversidade sexual e de gênero. Mas levando em consideração que o Plano Nacional de Educação teria que atender os interesses de todos os envolvidos, algumas mudanças podem ser significativas (CNDE, 2015).

Com o Plano Nacional de Educação reformulado, com nova versão em 2014, é citado dentro de seus objetivos para o ensino fundamental termos como “todas as formas de discriminação, preconceito e violência na escola, visando o estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos alunos” (BRASIL, 2014b, p. 52), “capacitação de

---

31 Esta Conferência Nacional de Educação ocorreu em 2010, onde a Campanha Nacional pelo Direito à Educação propôs que para uma educação pública de qualidade os investimentos do Produto Interno Bruto deveriam aumentar para de 7% para 10% dos investimentos, garantindo um Custo Aluno Qualidade Inicial que garantiria permanência de alunos na escola, maior investimento na formação e aumento do salário de professores (CNDE, 2015).

32 O CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial) previa o direito de alunos e educadores por uma educação de qualidade. O aumento no investimento educacional e suas novas propostas possibilitariam que alunos tivessem acesso a conhecimento de qualidade e que professores tivessem condições adequadas de trabalho, carreira e salário (CNDE, 2015).

educadores para identificar violência sexual e doméstica” (BRASIL, 2014b, p. 65), “promoção dos direitos humanos à diversidade” (BRASIL, 2014b, p. 43). Referente à esta organização do PNE 2014-2024, está a coerência de que para que se erradique todas as formas de preconceito e violência na escola é um exemplo claro de promoção dos direitos humanos à diversidade e que, para isto, é indispensável capacitar educadores.

Diante do que foi exposto sobre os respectivos PNEs (2001-2011), há o questionamento sobre as contradições do próprio documento. No primeiro documento, algumas situações políticas foram citadas, como a contradição da inserção da Diversidade sexual e de gênero por transversais escolares e o fortalecimento da política neoliberal liderada por FHC. No outro PNE (2014-2024), houve limitações de termos, por oposições políticas, religiosas e empresariais, juntamente com os embates sobre o alcance de tais metas.

A contradição do PNE 2014-2014 se deu por justamente as formas de governo da época de sua construção e aprovação em 2014 não compactuarem com a forma de governo da Bancada Religiosa Neoconservadora. Por este motivo, houve limitações de termos ao designar o tema Diversidade e Gênero como meta e/ou objetivos temáticos. A explicação para isto é que as tentativas peculiares do Governo Dilma ameaçavam a máscara de esconderijo de forças políticas de mercado rentista brasileiro. Entre as tentativas estava a domesticação do capitalismo financeiro, a retomada e elevação do investimento em infraestrutura, o aprofundamento do modelo social oriundo do Governo Lula, diminuição do desemprego e permanência do Brasil fora do mapa da fome (PINHO, 2016).

A domesticação do espaço financeiro estaria empenhada em redução da relação dívida-PIB, criação de espaços fiscais, diminuição dos juros rentáveis. Assim, foi preciso a diminuição de juros de empréstimos bancários e redução da diferença do preço de compra e venda nos produtos brasileiros. Porém, “além de enfrentar o poder do setor financeiro, o Governo Dilma inseriu o tema infraestrutura na Agenda pública nacional” (PINHO, 2016, p. 99).

A criação de políticas anticíclicas que circulavam no “ganho fácil” para o empresariado ocasionou para tal grupo um enfraquecimento somente lucrativo e nada humanitário. Ademais, com a criação de políticas inclusivas de Gênero e Diversidade, os valores tradicionais e cristãos do conceito de Família Tradicional estariam em “ameaça” segundo o discurso da Bancada religiosa. Por isso, o empresariado (bancos financiadores, donos de grandes empresas), juntamente com a Bancada religiosa e não simpatizantes do Governo Dilma, uniram-se para realizar o *impeachment*.

O Brasil perpassava mais uma vez por um declínio das capacidades estatais em relação a avanços, fortalecendo a oposição neoconservadorista, o que ocasionou um descaso em investimentos já feitos. A maior empresa do país, a Petrobrás, acabou afetando as capacidades estatais por cortar investimentos em infraestrutura no Brasil. O declínio do Governo Dilma começa a ser concretizado com a abertura de seu processo de *impeachment* sob a acusação de “Obstrução da agenda desenvolvimentista” (PINHO, 2016).

Por mais que o Governo tenha voltado atrás da reforma anticíclica econômica do país, elevando juros e taxas da relação PIB e dívida externa de bancos e empresariado (com a inflação mais alta), as oposições de governo mantiveram o processo de *impeachment*. A extrema direita se fortaleceu, ganhou forças para a retirada de Dilma do poder, que virou alvo da Operação Lava Jato.<sup>33</sup> Dá-se Início a um Golpe Parlamentar travestido de legalidade democrática e a Presidenta (como exigiu ser chamada) é acusada de cometer “pedaladas fiscais”<sup>34</sup> (PINHO, 2016).

Autoras como Azar e Mota (2020) denominam o desenrolar do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff como uma prática de *lawfare*. O *lawfare* “serve para indicar o mecanismo de guerra judicial, em que o ordenamento jurídico é manipulado de forma a causar efeitos operacionais, no mais das vezes antidemocráticos” (AZAR; MOTTA, 2020, p. 23). Isto nos direciona a entender que o enfraquecimento e retirada de Dilma do poder foi sistematicamente elaborado por manobras. É incontestável que o uso do direito como arma (*lawfare*) pode ser considerado bom ou mau dependendo de sua finalidade. No caso de Dilma, o *lawfare* foi utilizado para a manipulação dos direitos jurídicos como prática antidemocrática. Assim, a nomeação de outro juiz pela oposição (na Operação Lava Jato), não deixa dúvidas que o Governo Dilma mesmo fracassado, não apresentava tantas irregularidades (BASTOS, 2017).

Um ponto crucial a ser discutido nesse trabalho tanto quanto para reflexões futuras, é que a inserção da mulher na política ainda é um desafio. No Brasil, desde a implementação do voto feminino nos anos de 1932, a participação de mulheres na política se encontrou em um percurso vagaroso. Até 2019, o número de mulheres componentes da Câmara dos Deputados

---

33 A Operação Lava-jato se iniciou em 2009 e investigava os crimes de lavagem de dinheiro que envolvia a Petrobrás que beneficiava as empreiteiras em troca de propina. A operação ganhou este nome por algumas das organizações usarem lavanderias para movimentar os valores de forma ilícita (SILVA JUNIOR; VALADARES; MACEDO, 2019). O fato de Dilma Rousseff ter virado alvo da investigação, dá-se junto à necessidade da retirada de uma figura Feminina do Poder – o *lawfare*.

34 As “pedaladas Fiscais” que envolveriam Dilma Rousseff e desagradariam a oposição seria o aumento de fiscalização dos Lucros do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), retrocesso do Neoliberalismo, investimentos e facilidades crediárias para pessoas físicas, dissociação dos investimentos brasileiros dos interesses internacionais e baixas nas taxas de juros de bancos públicos e privados (PINHO, 2016).

era de apenas 15%. Por isso, a luta das mulheres pelo direito de votar e serem votadas não “superou a barreira de desigualdade material na representação política [...]” (AZAR; MOTA, 2020, p. 24.). Nesse contexto, ao comparar as eleições de Dilma Rousseff (Brasil) e Cristina Kirchner (Argentina), Azar e Mota (2020, p. 24) afirmam que:

[...] as eleições das presidentas Dilma Rousseff, no Brasil, e Cristina Fernandez de Kirchner, na Argentina, representaram ou pareceram representar um grande passo na luta por maior representação das mulheres na política. Elas quebraram estereótipos marcados em relação à mulher em posições de liderança, ao mesmo tempo que mudaram mesmo o idioma: Tanto foi o estranhamento que ao intitularem-se “presidentas” as duas ex-chefes do poder executivo levantaram discussões pelo Brasil e Argentina.

Ao perceber trocas de termos fixos e regrados da língua portuguesa: “a presidente” por “a Presidenta”, Dilma Rousseff e Cristina Kirchner mostram a importância da representação política para quebras de estereótipos. A início, o simples fato de Dilma preferir ser chamada como Presidenta já incomodou a mídia, a oposição e toda bancada neoconservadora. Ao falar de mulher na política, a citação anterior decifra o poder e o impacto que a desnaturalização de termos causa.

A presidenta Dilma teve muita influência na representatividade feminina, e não somente isto, criou políticas em conexão com o direito e defesa das mulheres que promovam a equidade de gênero. Na educação, continuando e ampliando os programas de Gênero do Governo anterior, programas como Mulher na Ciência, Gênero e Diversidades na escola foram importantes para visibilidade do tema na escola (SILVA, 2019). Parece que a representatividade de uma mulher com maior cargo de poder no Brasil, foi se tornando distante com a derrubada e práticas de *lawfare* no Governo Dilma. Os movimentos de direita em 2015 e mobilização da população fortaleceram os feitos significativos que visavam equidade de gênero. Assim, a naturalização de discursos de ódio como “insana”, “louca”, “incapaz” se tornaram obstáculos na representação da mulher na política (AZAR; MOTA, 2020).

A visão da mulher como incapacitada para a vida civil foi retomada a partir da violência de gênero praticada contra Dilma Rousseff. O desprezo por políticas educacionais voltadas para equidade, cidadania e direitos humanos quanto a Diversidade sexual e de gênero nos retratam isto. Além disso, o desprezo por uma figura feminina presidenta do Brasil mostra que a violência de gênero está inserida até mesmo em meios políticos, onde as diversidades (sexual e de gênero) poderiam ser representadas. Deste modo, a perda de popularidade do Governo do Partido dos Trabalhadores (PT) ficou visível, e por mais que Dilma apoiasse a

Operação Lava Jato, há especulações de que políticos e/ou empresários envolvidos em manobras fiscais e transações suspeitas contribuíram para a troca de governo. Assim, o objetivo era colocar no poder alguém capaz de barrar ou limitar a investigação. Assim, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, ganhou poder enfraquecendo Dilma e buscou reestruturação pela retórica neoliberal de que este seria um governo “populista” e novamente implementou suas expectativas inflacionárias em 2016 com direção de Michel Temer (BASTOS, 2017).

O reafirmamento do neoliberalismo como modelo político, econômico e social passou a ser visto novamente no país em 2016 e, desde então, não perdeu forças (o momento de fala é janeiro de 2022). Os impactos do Governo de Temer, mesmo que tenha sido provisório, não foram poucos, especialmente em Políticas Educacionais como o PNE e a Base Nacional Comum Curricular. Ou seja, Temer foi intermediário no que se refere à exclusão de políticas de inclusão de Gênero e Diversidade na escola, e deu início, ainda que indireto, na campanha de outro Governo.

Em 2016 as questões de Diversidade sexual e de gênero no Plano Nacional de Educação foram extintas do ensino em termos de sua visibilidade e utilização, e a Base Nacional Comum Curricular foi a voto popular em 2017. Com aprovação no ano de 2018, a BNCC que vinha sendo discutida desde 2014, retirou a importância da abordagem de questões relacionadas à Diversidade sexual e de gênero nas escolas. A BNCC (BRASIL, 2018) passa então a inserir questões intencionais do governo neoliberal, e a educação está novamente em contradição com a formação humana (ROSENO; SILVA, 2017).

### 5.3 AS PROPOSTAS DE INSERÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) é uma exigência da LDB (BRASIL, 1996) que define em seu Art. 9º, parágrafo IV – “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, p. 12-13). A princípio, de acordo com o que dizem as Diretrizes da BNCC, há uma premissa ligada ao tema Diversidade sexual e de gênero que:

[...] Permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo e

com as normas que regem as relações entre pessoas dentro e fora da escola; pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (BRASIL, 2018, p. 58).

A citação nos permite perceber que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Ensino Fundamental I, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta visivelmente palavras relacionadas à Diversidade sexual e de gênero quando diz ser importante o letramento para o *firmamento de identidade* dentro e fora da escola, *acolhimento* e *valorização das diferenças*. Todavia é importante salientar que tal firmamento de identidade pode estar ligado à globalização de identidades, o que nos retrocede a ideia de essencialismo cultural em relação às identidades de gênero e identidades sexuais. Por outro lado, a mesma ideia de firmamento de identidade pode estar ligada à liberdade de expressar as várias mudanças identitárias sob a perspectiva do acolhimento e valorização das diferenças.

A forma como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) expõe em sua escrita certa valorização da diversidade, causa ambiguidade por ao mesmo tempo se importar com uma identidade fixa a ser confirmada em decorrência do coletivo. Portanto, para melhor entendermos o que de fato a BNCC (BRASIL, 2018) tem a nos dizer sobre a importância e relevância deste tema na escola, veremos como esse tema aparece entre as disciplinas normativas no Quadro 3.

De acordo com a proposta deste trabalho, nos anos iniciais: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) apresenta como propostas a progressão do conhecimento; ampliação das *práticas de linguagem* e da experiência estética e *intercultural das crianças*. No entanto, nos anos iniciais a BNCC (BRASIL, 2018) foca na Língua Portuguesa e Matemática – *uso social da língua* “campo da vida cotidiana”. De antemão, poderíamos considerar os pontos-chaves: linguagem, experiência intercultural e uso social da língua no campo da vida cotidiana, como aspectos fundamentais para um ensino voltado para a Diversidade sexual e de gênero nos anos iniciais.

Apesar de não trazer clareza sobre o que pretende fundamentar sob o enriquecimento da linguagem, experiência intercultural e uso social da língua para o campo da vida cotidiana (BRASIL, 2018) esses aspectos permitem observar brechas e limitações ao mesmo tempo quando pensamos em Diversidade sexual e de gênero. Isto pode ocorrer pela BNCC (BRASIL, 2018), assim como o PNE de 2014-2024 (BRASIL, 2014a,b), ser alvo de especulações relacionadas a estes temas e suas inclusões na escola, com a derrubada de um governo popular e o fortalecimento de representações neoliberais e neoconservadoras. Outrem, as brechas que são dadas para trabalhar os temas, tornam-se justamente as limitações

diretas, por a escola estar enraizada em conceitos religiosos, biológicos doutrinadores de que a criação do mundo esteja representada pela polarização de homem e mulher (CARVALHO; SÍVORE, 2017).

Quadro 3 - As disciplinas normativas e suas propostas para Diversidade Sexual e de Gênero na BNCC (BRASIL, 2018) para Anos Iniciais do Ensino Fundamental

<b>AS DISCIPLINAS NORMATIVAS E SUAS PROPOSTAS PARA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA BNCC - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>		
<b>Disciplina</b>	<b>Habilidade ou Unidade Temática</b>	<b>Descrição</b>
Artes	Habilidade	“Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção do imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal” (p. 201)
Ciências	Unidades temáticas: (Vida e evolução; corpo humano; respeito à diversidade)	“Comparar características físicas entre colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças” (p. 333)
Geografia	Unidade temática: Exercício da cidadania	“[...] destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: Estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação em espaços público [...] melhoria da coletividade e do bem comum” (p. 364)
História	Habilidades	“Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar” (p. 407)  “O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais” (p. 412)  “Associar cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos” (p. 415)
Ensino Religioso	Habilidades	Ensino Religioso: Habilidades – “identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós (p. 442)

Fonte: Elaborado pela Autora com base na BNCC.

A um ver não muito distante, percebe-se que as diretrizes mais claras sobre questões relacionadas a Gênero e Diversidade estão destinadas ao ensino de Ciências em “reconhecer a diversidade” e “respeito às diferenças” e em História em “mudanças e permanências na

organização familiar”; “permanência e lentas transformações sociais e culturais” e “associação da cidadania ao respeito a diversidade, à pluralidade e direitos humanos”. Em um eixo mais disperso e nem tão distante, encontram-se elementos que não apresentam clareza quando citam “repertório corporal” na disciplina de Artes; o “exercício da cidadania” nos conhecimentos de Geografia e o que seja “acolher as diferenças” no Ensino Religioso.

É inerente ressaltar que o Ensino Religioso em caráter conservadorista traz controvérsias aos debates sobre gênero e sexualidade. Assim como o Ensino de Ciências no que refere a reconhecer a diversidade, não ultrapassa a dinâmica biologicista de reprodução, sexo masculino e feminino. Há resistências em aceitar que de fato as mudanças familiares ao longo da história existem e se manifestam na realidade da escola. Enfim, ao pensar em Temas Transversais em disciplinas isoladas por diferentes propostas e levando em conta que o Estado é responsável pela oferta de ensino, as questões de Diversidade sexual e de gênero são violadas politicamente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Pensemos que o documento em análise (BNCC) ao trazer questões próximas ou similares à Diversidade sexual e de gênero apresenta contradições, tanto em seu caminhar entre as disciplinas, quanto em sua elaboração. Ou seja, assim como o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014b) perpassou por perseguições contrárias, a BNCC muito mais teve o que regredir em relação a estes temas como importantes no sistema de ensino. Por começar a ser discutida em 2014, no auge de um governo que pelo menos se atentou a criar políticas de diversidade, a proposta inicial era justamente a inclusão destes temas na Base. Mas, em 2015 com o reavivamento do neoconservadorismo, surge o movimento “Escola sem Partido” (NOGUEIRA, 2019).

O movimento “Escola sem Partido”<sup>35</sup> é um movimento criado a cenário mundial sob ambiente religioso conservador estadunidense. Ou seja, as primeiras discussões sobre neutralidade de ensino surgem nos Estados Unidos, com a política neoconservadora. O neoconservadorismo ou novo conservadorismo vem justamente da dificuldade do aceite de que as diferenças estão aí para serem vistas e conta com a junção de paradigmas biologistas, religiosos e políticos partidários da nova direita alternativa, no Brasil. É assim

---

35 O Movimento Escola sem Partido é um Movimento iniciado pela Nova Direita em 2012 nos estados Unidos. Seus princípios estão pautados na discussão religiosa da existência do sagrado e profano. A Direita Alternativa impõe que para uma educação de qualidade é preciso ter um posicionamento neutro mediante a problemas sociais e de marginalização de grupos como LGBTQIA+, mulheres de classes sociais baixas, mulheres negras e indígenas. Mas tal posicionamento põe em discussão categorias binárias como o bom/mau; o cristianismo/outras religiões; nacionalistas/globalistas. Na categoria sagrado: o Cristianismo, o nacionalismo, as elites. Na categoria Profano: outras religiões; o globalismo, a pobreza (ALEXANDER, 2018).

conhecido (neoconservadorismo) por trazer um novo discurso religioso e político neoliberal em que é feita a “intelectualização do discurso” (LIMA; LIMA, 2020).

Deste modo, temos o exemplo da expansão do neoconservadorismo e do Movimento Escola sem Partido quando em 2015, ainda deputado, Jair Messias Bolsonaro começa a lançar discursos de ódio destinados às políticas das diferenças e lança a chamada antipolítica de gênero (CUNHA, 2020). A antipolítica de gênero é uma forma de “combater” políticas que ameacem a proposta de democracia da laicidade, o que seria para o neoconservadorismo um discurso inapropriado nas escolas. Então, passa-se a adotar falácias (específicas da Bolsonaroização) como “Escola sem Partido” e “Neutralidade de Ensino”.

A ideia de laicidade de ensino é uma ideia que vem surgindo no sistema educacional brasileiro desde a escola republicana. Ao se tornar república, o Brasil passa a adotar um modelo de ensinamentos sem vínculos religiosos onde são vistos paradigmas franceses que visavam a proporção de uma escola igualitária. É importante rebuscar que questões relacionadas à laicidade foram levadas a debate até a Revolução Francesa e a criação do sistema de ensino já era uma iniciativa estatal desde o século XVIII (NOGUEIRA, 2019).

A escola republicana em seu caráter laico é baseada em uma educação moral e cívica, não religiosa e apresenta antagonismos e (re)publicanismos em debate contemporâneo educacional. Por apresentar utopias e distopias, o debate sobre laicidade mediante escola republicana, simultaneamente apresentava e até apresenta vínculos comuns entre um discurso moral, seja ele por parte de um *status* de poder governamental ou religioso.

Os riscos que a proposta republicana de laicidade de ensino apresenta são os mesmos que circundam por uma universalidade de símbolos e ordem como elementos educacionais. Ou seja, ao apontar o ensino com algo universal, expõe riscos como “equalizadores das diferenças em jogo” (NOGUEIRA, 2019). Portanto, é preciso que a laicidade da escola republicana seja adequada à laicidade da escola contemporânea em suas diferenças e não em sua universalidade.

É necessário compreender que é por apresentar lados extremos em suas utopias, a escola republicana ou o que restou dela (republicana – resquícios de república) são as chamadas distopias que ocorrem na laicidade de ensino. Nesse sentido, ao que indica é que a laicidade do ensino frente a sua criação, não obteve seu enlace desejado, porque continua sendo uma forma de dominação e globalização das diferenças. Por isso, a laicidade em sua gênese pode estar ligada à criação de políticas de educação igualitária – não necessariamente a promoção da equidade –, como pode estar entrelaçada com a criação de antipolíticas para as diferenças.

Assim sendo, a proposta de laicidade de ensino, ainda que com suas contradições, é o princípio de que o ensino teria que se libertar de tudo que ameaçasse a formação humana, reflexiva e crítica. Por esse gancho, a laicidade sendo considerada (mesmo utopicamente) uma forma de libertação e desvinculo do ensino e religião cristã e se torna responsável por proporcionar em seus princípios as expressões sociais, políticas e cidadania. É neste rumo, que o discurso republicano de ensino laico, debate com a falácia da “Escola sem Partido” e a “Ideologia de gênero” (NOGUEIRA, 2019).

A falácia conservadora de que devemos apoiar e fazer uma “Escola sem Partido” é uma falácia que nega a existência da relevância em abordar as dimensões de respeito, reconhecimento e formação cidadã das e para as diferenças existentes nos muros escolares e na sociedade como um todo. Ao designar falácia, considera-se que ela é basicamente um erro cometido na organização do raciocínio, sendo intencional ou não. Portanto, falar de uma “Ideologia de gênero” é distribuir falácias. No campo político é muito comum usá-la como dispositivo de persuasão para convencer quem menos possui informações sobre fatos e prefere acreditar em discursos falsamente fundamentados (NOGUEIRA, 2019).

A atenção que nos invoca às reflexões sobre a falácia da “Escola sem Partido” está ligada ao processo de fantasias e a crença em que surge um “salvador da pátria” no combate à “ideologia de gênero” nas escolas. Deste modo, ao começar o processo de bolsonarização do Brasil, os discursos de Jair Messias Bolsonaro no momento de campanha eleitoral eram de questionamento, deslegitimação do apoio às diferenças LGBTQIA+. Além disto, eram propagados discursos misóginos<sup>36</sup> de que a mulher deveria “ganhar menos” porque engravida, ou que o “kit gay” nas escolas ensinaria os filhos de “cidadãos de bem” a serem homossexuais ou se relacionariam sexualmente mais cedo (SANTOS, 2020).

A esses exemplos estão a agressividade das falácias bolsonaristas de que para que mulheres se livrem da violência, que tenham armas de fogo; a defesa a “morte de homossexuais” e práticas de misoginia em que uma deputada “não merecia ser estuprada”. Foi por estas maneiras de destinar discursos de ódio, que por incrível que pareça, Bolsonaro ganhou a força da doutrina religiosa católica, pentecostais e neopentecostais em que estas consideram a “ideologia de gênero” como uma subversão aos arranjos familiares e tradicionais (MIGUEL, 2021).

---

<sup>36</sup> Os discursos misóginos são baseados no conceito de misoginia que brevemente é caracterizado por insultos, discriminação, ofensas relacionados a termos biologicistas, sociais e culturais que limitam as feminilidades a um destinado local e que a mulher está sempre submetida às vontades e realizações do sexo masculino (AGUIAR; PELÁ, 2020).

Assim, o processo de bolsonarização do Brasil não aconteceu somente acerca da concordância de entidades religiosas que se denominavam cristãs, mas também porque a caricatura “positiva” bolsonarista veio a calhar no “combate” ao Marxismo Cultural sob a pregação de anticomunismo. Dessa forma, seria mais viável que a política de Extrema Direita se alojasse no Brasil. Outro ponto na discussão do processo de bolsonarização, é a imagem “positiva” que Jair Bolsonaro construiu nas redes sociais, o que chamou a atenção de um eleitorado jovem. Isto é, a bolsonarização tem como localização política a Direita Alternativa e compõe uma nova forma de enfraquecer um modelo político. Então, por meio de uma linguagem sensacionalista e do “falo mesmo”, que em 2018 obteve sucesso eleitoral (foi eleito).

Considerando a bolsonarização, Lima e Lima (2020, p. 327) reforçam que:

A Chegada ao poder de uma persona política que soube, de forma magistral, encenar um personagem que atende as demandas dessa parcela ultraconservador e de extrema direita que se ampara no discurso religioso e nos valores tradicionais da defesa da família e da propriedade como âncoras a sustentar uma “nova forma” de ver e dizer o mundo e o Brasil.

Com a adoção de propagandas pela “família tradicional brasileira” que se fez a eleição e se faz um governo com um norte baseado na política neoconservadora, antipetista, anticomunista, antifeminista, antiLGBTQIA+ e, logo, de exclusão e coação das diferenças. Com a afirmativa de que existe uma “ideologia de gênero”, conseqüentemente, há a banalização da discussão teórica sobre gênero. A teorização do conceito de gênero, está distante de ser uma ideologia, pois está fundamentada em conceitos científicos e questiona justamente o fundamentalismo pseudocientista existentes nos discursos da bolsonarização.

Desta maneira, o uso do termo “ideologia de gênero” é impróprio e revela desconhecimento conceitual e desonestidade intelectual, além de negação das diferenças. Definir gênero como ideologia é, de certa forma, dizer que a neutralidade do ensino se baseia em discursos de ódio contra as diferenças existentes nas identidades sexuais e de gênero, e que a neutralidade de ensino se refere a tomar partido (por esta reflexão) de um lado extremamente anexado à uma cultura patriarcal que impõe a figura masculina como elemento de domínio sobre a mulher e que a heterossexualidade compulsória resolveria o “problema” da comunidade LGBTQIA+.

De certo modo, apesar da bolsonarização ter dado muito certo nas mídias e para o mantimento de um “governo” neoconservador da moral cristã, a falácia da “Escola sem Partido” nem sempre se aplica ao cotidiano escolar. Isso pois uma escola democrática e plural

toma partido e discute gênero e diversidade sexual. Não há como pensar na escola como um espaço neutro porque a neutralidade é uma “cortina para regulação” que legitima a violência de gênero, sexismo, homofobia, transfobia (NOGUEIRA, 2019).

Da “Escola sem Partido” são excluídas as diferenças que não sejam “brancas, heterossexuais e detentoras do poder” (MOREIRA, 2019, p. 65). Assim como são invisibilizados, violentados e discriminados as crianças não originárias de famílias conjugais e heteroparentais. Então, querer dizer que uma escola que se sinta na obrigatoriedade de não tomar partido é a mesma que afirma que não há diferenças em seus muros.

Ao preocupar-se com a impossibilidade de a escola ser sem partido, Moreira (2019, p. 65) destaca que:

Considerando-se a impossibilidade da neutralidade da ciência e da organização da vida social, uma escola nunca é sem partido e, ao nomeá-la assim, revela-se que há um partido, que podemos identificar como hegemônico, e podemos afirmar uma lógica de exclusão dirigida a todos os que são colocados em posição de submissão.

A partir desta visão fica claro que a escola é um cenário de disputa política de poder e recebe influências diretas por políticas e antipolíticas de gênero. Por ela, é possível fazer a divulgação de *slogans* adeptos da “ideologia de gênero” por meio da falácia da “Escola sem Partido” e ambas vêm por expressões de intolerância. Esse *slogan* tem desconhecido toda a produção de conhecimento interdisciplinar sobre gênero e sua repercussão no âmbito do sistema de ensino. Haja assim, as escolas públicas e privadas vêm recebendo o bombardeio da “ideologia de gênero” e “Escola sem Partido” (MOREIRA, 2019).

Outro discurso não menos importante nesta discussão é a ideia de que a “Família Tradicional” exige preservação de seu moralismo apropriando-se do discurso de “ideologia de gênero” e “Escola sem partido”. Isto porque a Bancada religiosa parlamentar define família tradicional como “[...] uma união formada por um homem e uma mulher, privilegiando a configuração heterossexual de família” (DIAS, 2017, p. 52). Entretanto a defesa da família a que se refere políticos evangélicos e católicos conservadores são arraigadas a bases da família patriarcal em que os papéis de gênero são definidos a cada sexo. A Bancada religiosa partidária propaga este discurso como uma forma de normalizar política e juridicamente determinada configuração de família. Tal discurso é tão aceito em “nome de Deus” que as outras configurações familiares existentes na sociedade contemporânea são discriminadas, atacadas e até criminalizadas. Famílias transafetivas e homoafetivas, segundo este discurso, não deveriam receber os mesmos direitos e garantias da família dita tradicional (DIAS, 2017).

É nesse sentido que o “Movimento Escola sem Partido”, apesar de ser um movimento voltado para a escola, interfere também na família. Penna (2014) percebe como chave de leitura desse movimento quatro características: concepção de escolarização; desqualificação do professor; estratégias discursivas fascistas; defesa do poder total dos pais sobre seus filhos. No conceito de escolarização é considerado que o professor não é educador e que instruir e não educar é seu papel e que não se pode falar da realidade do aluno. Na desqualificação do professor sobre o discurso do “Movimento Escola sem Partido”, nenhum pai é obrigado a confiar no professor, exclusão da liberdade de expressão do(a) professor(a). As estratégias discursivas fascistas que não possuem base científica em que a educação sexual seria a Ideologia de gênero e o ensinamento era voltado a ensinar um filho a ser homossexual. Já a Defesa do Poder Total sobre os filhos seria a ideia de que os filhos devem aprender a estudar e não ser coagido por uma ideologia de gênero (PENNA, 2014).

Assim sendo, são muitos os efeitos negativos que o “Movimento Escola sem Partido” proporcionam a inclusão política das diferenças nas escolas. Os documentos por si só não garantem a segurança, os direitos iguais a todas as subjetividades sexuais e de gênero. Por vezes, houve a tentativa de incluir temas de Diversidade sexual e de gênero nas escolas por políticas públicas documentais, mas esta análise conclui que isto não ocorre na prática.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história, a partir de movimentos políticos, as questões de Diversidade sexual e de gênero carecem cada vez mais de visibilidade social. Assim, o Movimento Feminista e o Movimento LGBTQIA+ foram conquistando gradualmente seus espaços na sociedade e em políticas públicas voltadas para a diferença. O Estado, por diversas vezes, nos levou à ilusão historicamente de que as políticas públicas incluíam as diferenças. E na constituição de leis e garantia de cumprimento delas, deixou-as, muitas vezes, no papel.

É por este cenário urgente de debate e inserção das diferenças em contextos sociais como a família, escola, que surgem os debates contemporâneos de políticas de identidade. Ou seja, é de responsabilidade do Estado legislar para a equidade da Diversidade sexual e de gênero, para que família e escola eduquem para a cidadania. Assim, seria possível promover o respeito às diferenças, combatendo as violências de gênero, discriminação e visibilidades para os direitos das mulheres e comunidades LGBTQIA+.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), apesar de apresentar iniciativas limitadas e tímidas, nem sempre muito claras, apresenta em seu texto a Promoção da Cultura de Paz e respeito às diferenças na escola. A validação da cultura de paz, segundo o texto da LDB (BRASIL, 1996), seria identificada através da iniciativa da escola em proporcionar a reflexão sobre os temas transversais, onde está incluída a questão da Diversidade sexual e de gênero.

Os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014), em uma análise, apresentam características transpassadas por interesses governamentais. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) mostra clareza sobre esses temas serem trabalhados na escola, e este plano não saiu do objetivo escrito por ser de interesse político-partidário, o crescimento econômico, sem considerar as relações humanas. Em contrapartida, o Plano Nacional de Educação mais recente (BRASIL, 2014a,b), mesmo com forte participação de movimentos sociais como a Campanha Nacional Pelo Direito à educação (CNDE, 2015), acabou acatando por sugestões conservadoras da irrelevância do tema na escola.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também foi alvo de especulações por parte do Movimento Escola Sem Partido e não fundamenta a inclusão da Diversidade sexual e de gênero como tema transversal. Para além disso, a prática de *lawfare* contribuiu para a derrubada de um governo feminino como ilustração de que mulheres “não servem” para cargos públicos, tampouco de liderança. A prática de *lawfare*, o desespero

opositor sobre o sucesso da inclusão da Diversidade nas políticas públicas, a representatividade feminina foi justificativa para a derrubada de um governo.

Por fim, os objetivos desta dissertação foram alcançados, discutidos e registrados. As pesquisas educacionais com foco em ensino, principalmente com esta temática, precisam crescer para que de alguma forma as mulheres e a comunidade LGBTQIA+ sejam vistas na escola, da escola para a sociedade. Assim, o que se deseja é que, com esta pesquisa, possamos refletir, estudar, produzir ciência considerando a Diversidade sexual e de gênero como diferenças existentes, e considerar que para um ensino de qualidade é preciso fugir de normatividades.

Para tanto, baseado no que foi percebido nesta dissertação sobre as contribuições ainda que tímidas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) sobre a inclusão de Diversidade sexual e de gênero pela transversalidade de ensino, sugere-se uma investigação se esta temática é encontrada em documentos legais estaduais e municipais. Trata-se de investigar se de fato as diretrizes, planos e orientações para o ensino das esferas estaduais e/ou municipais seguem a LDB (BRASIL, 1996) e adaptam-se à realidade da escola. É interessante pensar que uma pesquisa dentro de tais sugestões possibilitaria uma construção de conhecimento sob um olhar mais específico sobre o assunto e, além disso, contribuiria como aparato teórico a quem pesquisa sobre esta temática.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rodrigo Queiroz de; PELÁ, Márcia Cristina. Misoginia e Violência de Gênero: Origem, Fatores e Cotidianos. **Revista Sapiência: Sociedade, valores e práticas educacionais**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 68-84, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/10842/7736>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- ALEXANDER, Jeffrey C. Vociferando contra o Iluminismo: a ideologia de Steve Bannon. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 1009-1023, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752018v8310>. Acesso: 10 jul. 2022.
- ALMEIDA, Janaika Pereira de. **As multifaces do Patriarcado**: uma análise das relações de gênero nas famílias homoafetivas. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- ALMEIDA, Edson Leandro de. **Escola sem homofobia**: a (re) produção da Identidade sexual nos discursos escolares. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- AZAR, Indiana Rocío; MOTTA, Luíza Tavares da. Violência de Gênero e Lawfare: uma análise dos casos Dilma Rousseff e Cristina Fernandez de Kirckner. *In*: VIANA, Ana Cristina Aguilar *et al.* **Pesquisa, Gênero e Diversidade**: memórias do III Encontro de Pesquisa por/de Mulheres. Curitiba: Ithala, 2020.
- AZEVEDO, Luiz Neves de. Igualdade e Equidade: qual é a medida da Justiça Social? **Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100008>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- BAGAGLI, Beatriz Pagliarim. Orientação Sexual na Identidade de gênero a partir da crítica da heterossexualidade e cisgeneridade como normas. **Letras Escreve**, Macapá, v. 7, n. 1, p. 137-167, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3073/pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BARDIN, Lawrence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o Golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, [s.l.], n. esp. p. 1-63, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rec/a/Q64JZq7tHnKDs\\_YGVRRyS4mD/](https://www.scielo.br/j/rec/a/Q64JZq7tHnKDs_YGVRRyS4mD/) Acesso: 10 dez. 2021.
- BEAUVOIR. Simone de. **O segundo Sexo**: fatos e mitos. 4. ed. Tradução: Sergio Millet. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1970.
- BEZERRA, Alana Rodrigues *et al.* Movimento LGBT: breve contexto histórico e o movimento na região do Cariri. *In*: SEMINÁRIO CETROS: NEODESENVOLVIMENTISMO, TRABALHO E QUESTÃO SOCIAL, 4., 2013, Fortaleza, Ceará. **Anais [...]**. Fortaleza, 2013.

BORBOLETTO, Guilherme Engelman. **LGBTQIA+**: Identidade e alteridade na comunidade. 2019. 32 f. Monografia (Especialização) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 8069 de 13 de março de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental I**. Brasília: Ministério da Educação, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 dez. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares de Temas Transversais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados; Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2004a. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso: 20 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia**: Programa de Combate à violência e à Discriminação contra GTLB e Promoção da cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf) Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm). Acesso: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Novo Enem**. Ministério da Educação: Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/179-estudantes-108009469/vestibulares-1723538374/13318-novo-enem>. Acesso: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares**: gêneros. Brasília: Ministério da Saúde, Ministério da Educação, 2010. (Saúde e prevenção nas escolas, v. 2)

BRASIL. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: metodologias.** Brasília: Ministério da Saúde, Ministério da Educação, 2011. (Saúde e prevenção nas escolas, v. 3)

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Edições Câmara dos Deputados, 2014a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014.** Brasília: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2021.

BUENO, Flávia Thedim; SOUTO, Ester Paiva; MATTA, Gustavo Corrêa. Notas sobre a trajetória do Covid 19 no Brasil. *In: MATTA, Gustavo Corrêa et al. (org.). Os impactos sociais da Covid 19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia.* Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2021. p. 27-40. DOI: <https://doi.org/107476/9786557080320>

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da Identidade.** Tradução: Renato Aguiar. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

CANABARRO, Ronaldo. História e Direitos Sexuais no Brasil: o movimento LGBT e a discussão sobre cidadania. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA REGIONAL, 2., 2013, Passo Fundo. Anais [...]* Passo Fundo: UFPF, 2013.

CARDOSO NETO, Odorico Ferreira; NEZ, Egeslaine de. Governos Dilma, Lula e Bolsonaro: as políticas públicas educacionais seus avanços, reveses e perspectivas. **Interação**, [s.l.], v. 21, p. 121-144, jul./set. 2021. Disponível em <https://www.interacao.org> Acesso: 15 jan. 2021.

CARVALHO, Marcos Castro; SÍVORE, Horácio Federico. Ensino Religioso: gênero e sexualidade na Política Educacional Brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 50, p. 1-37, 2017. DOI: <http://doi.org/10.1590/18094449201700500017>

CAVALHEIRO, Caroline B.; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni . Movimento Escolanovista: três olhares. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. Anais [...].* Curitiba, PR: PUC-PR, 2013.

CNDE - Campanha Nacional Pelo Direito à Educação. Plano Nacional de Educação (PNE): História e Conquistas da Sociedade Civil (versão menor). **Youtube Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 20 out. 2015. 1 vídeo, 18 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IEAQbROE4QA>. Acesso em: 07 jun. 2022.

COLLING, Leandro. Impactos e/ou sintonias nos Estudos Queer no Movimento LGBT do Brasil. *In: GREEN, James N. et al. (org.). História do Movimento LGBT no Brasil.* São Paulo: Alameda, 2018.

CORREIA, Sílvia Letícia Costa Pereira; SANTOS, Tarcis de Carvalho. Escola e Família: por uma Cultura de Paz. In: SOARES, Eliana Maria do Sacramento; TEIXEIRA, Lezilda Maria. **Práticas Educativas e Cultura de Paz: articulando saberes e fazeres**. Caxias do Sul, RS: EdUCs, 2018.

COSTA, Oswaldo Neto Souza. **Pedagogia da Diversidade**. Sobral: Instituto Superior de Teologia Aplicada, 2015.

CUNHA, Leonam Lucas Nogueira. A Antipolítica de gênero do Governo Bolsonaro e suas Dinâmicas de Violência. **Revista de estudos Brasileños**, Salamanca, v. 7, n. 14, p. 49-61, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/reb20207144961>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DIAS, Tainah Biela. A defesa da família tradicional e a perpetuação os papéis de gênero naturalizados. **Mandrágora**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 49-70, 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/MA/article/view/7430>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DUHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional no Governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos CEBRAP**, [s.l.], n. 88, p. 153-179, nov. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000300009>

FERNANDES, F. S. **Estilo parental e desenvolvimento vocacional: um estudo sobre as influências das famílias na orientação dos adolescentes**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SANTOS FILHO, Antoniel dos; MELO, Miguel Ângelo Silva. Análise Histórica do Movimento LGBT Mundial: do Movimento Homófilo à Liberação Gay nos Estados Unidos. In: COLÓQUIO NACIONAL DE REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADES, 10., 2014, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2014.

FRANÇA, Rebecka de; GOMES, Jean Claude de Souza; VIANA, João Paulo Teixeira. LGBTfobia, Violência e Discriminação: mapeando a violência contra pessoas LGBT's no Rio Grande do Norte. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 5., 2017, Salvador. **Anais [...]** Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2017.

FURLINI, Neiva. Políticas Educacionais com perspectiva de gênero nos governos de Michele Bachelet Dilma Rousseff. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 36, n. 1, p.133-156, jan./ago. 2021. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/se/a/HVmDFsPcpyNNyFF3CpG\\_hKBJ/?lang=pt&format=pdf](https://www.scielo.br/j/se/a/HVmDFsPcpyNNyFF3CpG_hKBJ/?lang=pt&format=pdf). Acesso em: 5 jan. 2021.

FURLANETTO, Milene Fontana *et al.* Educação Sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de pesquisa**, [s.l.], v. 48, n. 168, p. 550-571, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FnJLpCKWxMc4CMr8mHyShLs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2021.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, sep./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275003.pdf> Acesso em: 16 jan. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIRELLI, Luciana Silvestre. Discursos contra Lula e o PT: expressões de ódio no cenário Político Brasileiro no Pré-impeachment de Dilma Rousseff. **Revista Idealogando**, Recife, v. 2, n. 2, p. 27-47, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/idealogando/article/view/237727/Girelli> Acesso em: 3 jul. 2022.
- GUERCH, Cristiane Ambros. Políticas públicas de Promoção à educação de gênero e diversidade sexual: uma análise do PNE (2014-2024). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: PUC-PR, 2017.
- GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Gênero e Sexualidade em Políticas contemporâneas: Entrelaces com a educação. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 475-490, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149251> Acesso em: 3 jul. 2022.
- HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela Pozzer Centeno. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 1040-1049, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/rla/index.php/rla/article/view/254/207> Acesso em: 06 jan. 2022.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Ficha técnica sobre o Perfil Socioeconômico do Sul do Amazonas**: subsídios para a análise da paisagem. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.
- KOLLER, Sílvia Helena. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- KOLLER, Silvia *et al.* A violência no contexto escolar e a inserção ecológica do psicólogo: um relato de experiência. In: KOLLER, Sílvia Helena. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 355-380.
- LEITE, Cláudio Antonio Cardoso; LEITE, Deise Bruna Massena. A efetividade do direito à educação nas Políticas públicas no Governo Petista: uma análise dos IFS e a implementação do ensino de Sociologia. **#Tear: Revista Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 1, p. 1-27, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu> Acesso em: 10 jan. 2021.
- LIMA, Elizabeth Cristina de Andrade; LIMA, Isabelly Cristiany Chaves. O Neoconservadorismo e heteronormatividade: a “Bolsonarização” como produção de sentido e mobilização de afetos. **Cadernos de Campo**, Araraquara, n. 28, p. 325-350, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47284/2359-2419.2020.28.325350>
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MARQUES, Melanie Cavalcante; XAVIER, Kella Rivetria Lucena. A gênese do movimento Feminista no Brasil. In: SEMINÁRIO CETROS: CRISE NO MUNDO DO TRABALHO NO BRASIL, 7., 2018, Itaperi. **Anais [...]** Itaperi: Universidade do Estado do Ceará, 2018.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. Era Vargas: Educação como instrumento Político. **Id online Multidisciplinar de Psicologia**, [s.l.], v. 14, n. 50 p. 835-853, maio 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2481/3883> Acesso em: 10 jan. 2021.

MENDONÇA, Amanda André; MOURA, Fernanda Pereira. Desdemocracia: uma conexão moral, econômica e política através da educação. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v. 7, n. 1, p. 47-65, jan./jun. 2020. DOI: <http://doi.org/10.18468/fronteiras.2020v7n1.p47-65>

MEYER, Dagmar Esterman. Gênero e sexualidade na educação escolar. *In*: BRASIL. **Educação para Igualdade de gênero**: Boletim 26. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação à distância, nov. 2009.

MIGUEL, Luiz Felipe. O mito da “Ideologia de Gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 62, p. 1-14, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/101590/18094440202100620016>

MONTERANI, Geisa Maria Batista; CARVALHO, Felipe Mio de. Misoginia: a violência contra a mulher numa visão histórica e psicanalítica. **Avesso de Avesso**, [s.l.], v. 14, n. 14, p. 167-178, nov. 2016. Disponível em: [http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avesso/doavesso/v14\\_artigo11\\_misoginia.pdf](http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avesso/doavesso/v14_artigo11_misoginia.pdf) Acesso em: 10 jan. 2021.

MORAIS, Erievania Melo de; SANTOS, Camila Rodrigues dos; PAIVA, Irene Alves de. Políticas Públicas de Educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Inter-Legere**, [s.l.], v. 4, n. 31, p. c25900, 2021. DOI: 10.21680/1982-1662.2021v4n31ID25900 Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br> Acesso: 15 jan. 2021.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: como a Psicologia Pode Contribuir? *In*: FERRÃO, Dalcira; CARVALHO, Lucas Henrique de; COACCI, Thiago. **Psicologia, Gênero e Diversidade Sexual**: saberes em diálogo. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia, 2019. p. 60-75.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiróz. Gênero não é ideologia! Escola tem partido! *In*: FERRÃO, Dalcira; CARVALHO, Lucas Henrique de; COACCI, Thiago. (org.). **Psicologia, gênero e diversidade sexual**: saberes em diálogo. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia, 2019. p. 76-107.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. *In*: KOLLER, Sílvia Helena. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 51-66.

NOMA, Amélia Kikimo; LIMA, Aparecida do Carmo. Reforma do Estado e da Educação dos anos de 1990. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/304> Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais do Governo Lula: rupturas e permanências. **RPPAE**: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [s.l.], v. 5, n.2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317> Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Lidiane Cristiane Dutra de. **Sexualidade e heteronormatividade na escola**: Pensando práticas homofóbicas de educadores contra alunos. Monografia (Especialização em

gênero e Diversidade na escola) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLShYpcM/abstract/?lang=pt> Acesso em: 21 jun. 2021.

PASCHOAL, Gisele Ribeiro; MARTA, Taís Nader. O papel social da Família na formação Social de Crianças e adolescentes. **Confluências**, Niterói, v. 12, n. 1, p. 219-239, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/34239> Acesso em: 20 jun. 2021.

PEDRINI, Maristela. Educação para a Paz: possibilidades de inclusão social. In: SOARES, Eliana Maria do Sacramento; TEIXEIRA, Lezilda Maria. **Práticas Educativas e Cultura de Paz**: articulando saberes e fazeres. Caxias do Sul: EdUCS, 2018.

PENNA, Fernando Araújo. A escola sem partido como chave de leitura do fenômeno Educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola sem partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 35-48.

PINHO, Carlos Eduardo Santos. Emergência e declínio do Governo Dilma Rousseff à luz das capacidades do Estado Brasileiro (2011-2016). **Revista Brasileira de Planejamento e Orçamento**, Brasília, v. 6, n.1, p. 94-12, 2016. Disponível em: [https://www.assecor.org.br/files/4014/6791/2262/emergencia\\_e\\_declinio\\_do\\_governo\\_dilma\\_rousseff\\_luz\\_das\\_capacidades\\_do\\_estado\\_brasileiro\\_2011\\_2016\\_.pdf](https://www.assecor.org.br/files/4014/6791/2262/emergencia_e_declinio_do_governo_dilma_rousseff_luz_das_capacidades_do_estado_brasileiro_2011_2016_.pdf) Acesso: 15 jan. 2021.

QUINALHA, Renan. Uma ditadura hétero-militar: notas sobre a política sexual do regime autoritário brasileiro. In: GREEN, James N. *et al.* **História do movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2018.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 205-224, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rXwRNn9Lhr5Q9MJgMgZgMsL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RAMOS, Pedro Henrique. **Suporte ao mapeamento sistemático**: um apoio à Pesquisa Bibliográfica. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ROCHA, Ana Paula Quintino; MENDES, Maria Aparecida Colares. **Cidadania e Diversidade**: dialogando com as transformações. Montes Claros, Minas Gerais: IFNMG, 2020.

ROSENO, Camila dos Passos; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. Políticas Públicas educacionais em Gênero e Diversidade Sexual: Atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do Movimento “Escola Sem Partido”. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 01–21, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5216/ir.v13i2.47804>

SABAT, Ruth. **Filmes infantis e a reprodução performativa da heterossexualidade**. 2003. 185 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SAFFIOTTI, Heleieth. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Educação para a Diversidade**: uma prática a ser construída na educação prática. 2008. 40 f. Produção didático-pedagógica (Caderno Temático) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2008.

SANTOS, Rayani Mariano dos. A mobilização das questões de gênero e sexualidade e o fortalecimento da direita no Brasil. **Agenda Política**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 50-77, 2020. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/308>. Acesso: 22 fev. 2022.

SANTOS, Marcos Regis Nogueira; GODOY, Emerson André de. Família e Escola: A construção da homofobia no Brasil. **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 6, n. 11, p. 41-62, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7527>. Acesso: 25 fev. 2022.

SARAIVA, Karla. Diário de uma Pesquisa Off Road: Análise dos textos como problematização dos regimes de Verdade. In: FERREIRA, Taís; SAMPAIO, Shaula Maria Vicentini (org.). **Escritos metodológicos**: Possibilidades da pesquisa Contemporânea em Educação. Maceió: EdUFAL, 2009. p. 13-34.

SILVA JUNIOR; Alessandro Carlos da; VALADARES, Josiel Lopes; MACEDO, Suélem Viana. Desdobramentos da Operação Lava Jato no combate à corrupção no Brasil: uma análise da perspectiva neo-institucional. **Revista Pensamento Contemporâneo e Administração**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 154-170, out-dez de 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/28415>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SILVA, Sidney Reinaldo. As Políticas de diversidade no Governo Lula: inclusão e reconhecimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: EDUCERE, 2011.

SILVA, Samuel. LGBTfobia: Recortes Subjetivos. In: FERRÃO, Dalcira; CARVALHO, Lucas Henrique de; COACCI, Thiago (org.). **Psicologia, Gênero e Diversidade Sexual**: saberes em diálogo. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia, 2019.

SILVA, Erislane M. da; DIAS, Jaqueline R. Política Pública Educacional: uma revisão de conceitos centrais. In: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS APÓS O GOLPE DE 2016, 1., 2018, Candeias. **Anais** [...]. Candeias: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2018.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17706116-Analise-de-conteudo-exemplo-de-aplicacao-da-tecnica-para-analise-de-dados-qualitativos.html> Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 11., 2019, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: EDUCERE, PUC-PR, 2019.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomas Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Katryn. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, Severina Ramos de Lima; FRANCISCO, Ana Lúcia. O método da Cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA*, 5., 2016, Porto, Portugal. **Atas [...]**. Porto: CIAIQ, 2016.

TAVARES, Maria Augusta. Liberalismo e neoliberalismo: semelhantes, mas diferentes. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 4., 2009, São Luís. **Anais [...]** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2009.

VIEIRA, Helena; FRACAROLLI, Yuri. Violências e dissidências: um breve olhar às experiências de repressão e resistência das travestis durante a Ditadura Militar e os primeiros anos de Democracia. *In: QUINALHA*, Renan; GREEN, James N.; CAETANO, Márcio; FERNANDES, Marisa (org.). **História do movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2018. p. 357-377.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andrea Lopes da Costa. A Origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 64-80, 2017. Disponível em: <http://dxdoi.org/10.22633/rpge.v21.n1>. Acesso em: 01 dez. 2021.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a Sexualidade. *In: LOURO*, Guacira Lopes. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000. p. 35-82.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA*, Tomas Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Katryn. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAGGO, Luiz Felipe; GUIZZO, Bianca Salazar; SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Problematizações éticas: Inquietudes para a pesquisa em educação com Gênero e Sexualidade. **Inter-ação**, Goiânia, v. 1. n. 1, p. 189-212, jan/abril 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v4i1.36445>. Acesso em: 06 jun. 2022.