

Questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais no Brasil de 1981 a 2021

Bianca Salazar Guizzo

23

Resumo

Na década de 1980, o tema sexualidade entra em debate com foco nas infecções sexualmente transmissíveis e na pandemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids). Na década de 1990, defendeu-se que a construção de currículos para a educação básica privilegiasse o trabalho pedagógico relacionado às diferenças, mas apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) abordaram relações de gênero, inseridas no tema orientação sexual. Na primeira década do século 21, políticas de educação relativas a gênero e sexualidade contêm ações referentes à formação de profissionais da educação e à produção de material didático. Na segunda década do século 21, amplia-se o combate à "ideologia de gênero", expressão utilizada por defensores dos "papéis" vistos como "adequados" para homens e mulheres, com repercussão nas políticas educacionais. Em razão dessa retórica, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 não incluiu qualquer menção a gênero e sexualidade, que também ficaram ausentes dos planos municipais. Em 2017, na Base Nacional Comum Curricular, documento oficial normativo para todas as escolas, desde a educação infantil até o ensino fundamental, o termo "gênero" não é mencionado e os direitos humanos são tratados sem aprofundamento. Conclui-se que as questões de gênero e sexualidade não são prioridade nas políticas educacionais nem no cotidiano das escolas.

Palavras-chave: gênero; política educacional; sexualidade.

Abstract

Gender and sexuality issues in educational policies in Brazil from 1981 to 2021

In the 1980s, sexuality came into debate with a focus on sexually transmitted infections and the Acquired Immunodeficiency Syndrome (AIDS) pandemic. In the 1990s, it was argued that the construction of basic education curricula should privilege pedagogical work related to differences, however, only the National Curriculum Parameters (PCN) addressed gender relations, within the theme of sexual orientation. In the first decade of the 21st century, gender and sexuality-related educational policies include actions related to the training of education professionals and the development of didactic material. In the second decade of the 21st century, there is an expansion of the fight against "gender ideology", an expression used by defenders of "roles" seen as "appropriate" for men and women, with repercussions on educational policies. Due to this rhetoric, the National Education Plan (PNE 2014-2024) made no mention to gender and sexuality, which were also absent from the municipal plans. In 2017, in the National Curricular Common Base, an official normative document applied to all schools, from kindergarten to elementary school, the term "gender" is not mentioned and human rights are treated without depth. It is concluded that gender and sexuality issues are not a priority in educational policies or in the daily life of schools.

Keywords: educational policy; gender; sexuality.

Resumen

Cuestiones de género y sexualidad en las políticas educativas en Brasil de 1981 a 2021

En la década de 1980, el tema sexualidad entra en debate con un enfoque en las infecciones de transmisión sexual y en la pandemia del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA). En la década de 1990, se argumentó que la construcción de currículos para la educación básica debía privilegiar el trabajo pedagógico relacionado con las diferencias, pero solo los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) abordaron las relaciones de género, insertadas en la temática de la orientación sexual. En la primera década del siglo XXI, las políticas educativas relacionadas con el género y la sexualidad contienen acciones relacionadas con la formación de profesionales de la educación y con la producción de material didáctico. En la segunda década del siglo XXI, se ha expandido la lucha contra la "ideología de género", expresión utilizada por los defensores de los "papeles" vistos como "apropiados" para hombres y mujeres, con repercusiones en las políticas educativas. Debido a esta retórica, el Plan Nacional de Educación (PNE 2014-2024) no incluyó ninguna mención a género y sexualidad, que también estuvieron ausentes en los planes municipales. En 2017, en la Base Nacional Común Curricular, documento normativo oficial para todas las escuelas, desde la educación infantil hasta la primaria, no se menciona el término género y se tratan los derechos humanos sin profundizar. Se concluye que los temas de género y sexualidad no son una prioridad en las políticas educativas ni en el cotidiano de las escuelas.

Palabras clave: género; política educativa; sexualidad.

Introdução

O recorte temporal adotado na pesquisa da qual decorre este artigo se alinha aos 40 anos de existência da revista *Em Aberto*, que, desde os seus primórdios, tem como objetivo “[...] suscitar a reflexão e o debate sobre questões atuais e relevantes da educação brasileira” (Fávero, 2012, p. 12). Portanto, em muitos de seus 112 números, são discutidas as políticas educacionais, englobando questões relacionadas às diferenças, às diversidades e à inclusão.

Essas questões estão presentes em dois números temáticos: no 92, que tratou de *Gênero e educação* e foi publicado em 2014, com organização de Luci Mara Bertoni e Ana Lúcia Galinkin, e, em 2016, no número 95, *Diferenças e educação: um enfoque cultural*, organizado por Iara Tatiana Bonin e Daniela Ripoll. Entretanto, o primeiro artigo referente a gênero, publicado no número 58 com o título “Menina/mulher: o currículo enquanto travessia social da/na escola”, foi escrito por Márcia Souto Maior M. Sá (1993), que apresenta uma análise sobre a socialização de meninas das camadas populares numa escola religiosa católica, entendida essa socialização como currículo oculto – mapa orientador da aprendizagem de valores sociais.

Na Tabela 1, estão indicados os números dedicados a outros temas que também incluíram textos sobre questões de gênero e sexualidade.

Tabela 1 – Textos sobre gênero e sexualidade publicados na revista *Em Aberto* – por seção

Ano	Nº	Tema	Seções				Total
			Enfoque	Pontos de Vista	Espaço Aberto	Resenhas	
2021	112	Enem e Gaokao: repercussões no ensino médio e na educação superior	–	1	–	–	1
2018	103	Imagem e ensino: possíveis diálogos	–	2	–	–	2
2017	99	Educação, pobreza e desigualdade social	–	1	–	–	1
2016	95	Diferenças e educação: um enfoque cultural	–	2	–	–	2
2014	92	Gênero e educação	1	8	3	2	14
2011	86	Educação em prisões	–	1	–	–	1
1995	65	Educação, trabalho e desenvolvimento	–	1	–	–	1
1993	58	Currículo: referências e tendências	–	–	1	–	1
Total			1	16	4	2	23

Fonte: Elaboração própria.

No Brasil, é no início do século 21 que, segundo Furlin (2021), passaram a ser criadas políticas referentes a gênero e sexualidade no intuito de dar conta de exigências internacionais. Simultaneamente à proposição dessas políticas, as questões de gênero e sexualidade passaram a ser alvo de disputa no cenário político, com repercussão nas práticas pedagógicas a serem propostas nas escolas.

É fato que, na contemporaneidade, os debates em torno do que se quer e do que se deseja para assegurar uma educação de qualidade às crianças e aos jovens se acirraram no mundo, incluindo o Brasil: que aprendizagens, que conhecimentos, que experiências são importantes para serem propostas? Certamente, aí se atrelam as discussões acerca das diversidades e das diferenças, dentre as quais se incluem as relações de gênero e as sexualidades.

Neste artigo, serão abordadas as políticas cujas temáticas se alinham às questões de gênero e sexualidade e que, em alguma medida, tiveram maior repercussão tanto no cenário educacional como no social.

1 Entendimentos de gênero e sexualidade

Louro (2008) foi quem, inicialmente, propôs que o conceito de gênero não poderia ser pensado simplesmente como sinônimo de papéis, porque, se assim fosse, estar-se-ia dando margem a pensar em regras arbitrárias que determinada cultura ou sociedade impõem aos seus sujeitos, definindo atitudes, modos de ser, de se vestir etc. Meyer (2003, p. 17), nessa mesma direção, afirma que, “como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver as feminilidades e as masculinidades”. Gênero seria, então, um “processo”, um “fazer” constante e interminável que ganha sentido na repetição contínua de atos que são produzidos pelas leis e normas que buscam o regular (Butler, 2005).

O entendimento de sexualidade, segundo Louro (2008), vincula-se ao fato de ela ser considerada uma invenção histórica cuja base está nas possibilidades do corpo. Sendo assim, as sexualidades envolvem rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções, processos esses que são plurais, diversos e culturais. Na contemporaneidade, ao mesmo tempo que as identidades de gênero e de sexualidade se tornam mais visíveis e se multiplicam para além dos binômios “masculino *versus* feminino” e “heterossexual *versus* homossexual”, também se renovam ataques, oriundos de setores tradicionais da sociedade, a identidades consideradas “anormais” e/ou “desviantes”.

Importante mencionar aqui o conceito de heteronormatividade, utilizado pela primeira vez por Michael Warner (1993) para se referir ao padrão heterossexual rigidamente estabelecido e que predetermina comportamentos esperados para o masculino e para o feminino. Trata-se, portanto, de um conceito que ajuda a questionar os modos de regulação, postos em evidência em espaços como a escola e a família, sobre as formas de desejar, de experimentar e de viver as identidades de gênero e sexuais também durante a infância (Guizzo; Felipe, 2016).

2 Gênero e direitos na Constituição de 1988 e nas políticas educacionais elaboradas na década de 1990

No final do século 20, as proposições de políticas públicas passam a incorporar um discurso a respeito da sexualidade e, posteriormente, do gênero. Na década de 1980, o tema é colocado em debate com foco nas infecções sexualmente transmissíveis e na epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids). Na década de 1990, as reformas educacionais sofreram influência de agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Nessa década, foram elaborados documentos que preconizavam a construção de currículos para a educação básica que privilegiassem o trabalho pedagógico relacionado às diferenças.

Após breve síntese dos principais documentos legais implementados no final do século 20, serão apresentados alguns resultados de pesquisas que os analisaram.

2.1 Constituição Federal de 1988

Considerada um marco quando o assunto é respeito aos sujeitos, independentemente de gênero, raça, sexualidade, credo, etnia etc., e tendo sido homologada 40 anos depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Constituição reflete alguns dos princípios e direitos elencados na referida Declaração no tocante às questões da igualdade e da liberdade, por exemplo:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil. Constituição, 1988).

2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Em termos de políticas educacionais, os anos 1990 foram marcados por um contexto reivindicatório que culminou, em certa medida, na inclusão de temas envolvendo as diferenças, inclusive sendo visibilizados em políticas educacionais, especialmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, inicialmente, determinava:

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).¹

¹ O artigo 26 foi modificado pela Lei nº 12.796, de 2013: "Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).

2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Ao longo da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) promoveu discussões e iniciativas que tinham como intuito a superação do preconceito e da discriminação nas escolas. Como resultado dessas ações, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com destaque para o volume oito, que traz a *Apresentação dos temas transversais e ética*, e para o volume dez, intitulado *Pluralidade cultural e orientação sexual*, que prioriza a promoção de atividades para desenvolver discussões sobre gênero e sexualidade, contemplando os tópicos “Corpo: matriz da sexualidade” e “Relações de gênero” (Brasil. MEC, 1997).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) integrou a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais e destinava-se a instituições e profissionais vinculados à educação infantil. O volume de *Introdução* esclarece que o RCNEI visava contribuir para a implementação “de práticas educativas de qualidade que [pudessem] promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (Brasil. MEC, 1998, v. 1, p. 13). O segundo volume, *Formação pessoal e social*, refere-se às expectativas vivenciadas pelas crianças no contexto educacional, apresentando como eixo de trabalho o desenvolvimento da identidade e da autonomia, e duas seções tratavam de “Expressão da sexualidade” e “Identidade de gênero”.

2.4 Plano Nacional de Educação 2001-2011

Os objetivos e as metas a serem alcançados tanto na educação básica como no ensino superior foram propostos no Plano Nacional de Educação de 2001 (Brasil. Lei nº 10.172, 2001), que abrangia a necessidade de “[...] discutir nos cursos de formação de professores temas como gênero e educação sexual, articulados a noções de justiça e respeito mútuo” (Guizzo, 2016, p. 241). Apesar de trazer avanços no modo como foi construído, na prática, muitos dos seus objetivos não foram efetivos e tampouco atingidos.

2.5 O que dizem as pesquisas sobre as políticas educacionais da década de 1990

Vianna e Unbehaum (2004) examinaram ordenamentos normativos que, de certa maneira, acionavam as questões de gênero associadas ao campo da educação, especialmente no que diz respeito ao modo como abordá-las. Dentre os documentos analisados estavam: a Constituição Federal, a LDBEN, o PNE 2001 e os PCN 1997.

As autoras destacam três formas como as questões de gênero aparecem na Constituição, na LDBEN e no PNE 2001:

- 1) Na linguagem utilizada – “[...] o uso do masculino genérico nas premissas que discutem direitos e organização do sistema educacional brasileiro dá margem para ocultar as desigualdades de gênero. O reconhecimento dessas desigualdades é o primeiro passo para a sua supressão” (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 90).

- 2) Podem estar subentendidas na questão dos direitos – “[...] quando tratamos da presença ou ausência de gênero na Carta Magna, reportamo-nos a qualquer alusão às mulheres e seus direitos ou diferenças entre os sexos. [...] assim como na LDB finalizada quase uma década depois. É preciso ler nas entrelinhas dessas leis para ver, na defesa dos direitos em geral, pequenos avanços quanto às questões de gênero” (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 91).
- 3) No PNE 2001 – “[...] a forma como a questão de gênero aparece em itens que tratam das discriminações significa um avanço em relação ao Plano Nacional anterior e também à LDB” (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 94), por exemplo, quanto ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os critérios de avaliação especificam a “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (Brasil. MEC, 2001, p. 51).

Nos PCN, há menção a diferenças de gênero ao serem explicitadas as orientações didáticas para o tópico “Interação e cooperação”, presentes na *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*:

[...]. Organizar por ordem alfabética ou por idade não é a mesma coisa que organizar por gênero ou por capacidades específicas; por isso é importante que o professor discuta e decida os critérios de agrupamento dos alunos. Por exemplo: desempenho diferenciado ou próximo, equilíbrio entre meninos e meninas, afinidades para o trabalho e afetividade, possibilidade de cooperação, ritmo de trabalho etc. (Brasil. MEC, 1997, v. 1, p. 98).

Leão e Ribeiro (2012) analisaram os PCN, o PNE e a LDB, constatando que apenas os PCN abordaram relações de gênero, inseridas no tema orientação sexual,² com o objetivo de

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos. (Brasil. MEC, 1997, v. 10, p. 144).

Embora os PCN trouxessem uma abordagem inovadora, segundo Leão e Ribeiro (2012), ela não se mostrou suficiente para, de fato, ser articulada ao âmbito educacional, uma vez que é preciso que tais temáticas não só constem em documentos e políticas educacionais, mas também sejam alvo dos próprios cursos de formação de professores(as).

Vianna (2008) argumenta que há contradições entre as propostas e os documentos que mencionam a inclusão das questões de gênero e sexualidade nos

² Os seis temas transversais tiveram como eixo central a educação para a cidadania: ética, meio ambiente, pluralismo cultural, consumo, saúde e orientação sexual.

currículos educacionais e a ausência de ações pedagógicas que – efetivamente – coloquem em prática aquilo que propõem legalmente. Ou seja, por parte de governos, de escolas e de docentes, ainda há dificuldade e/ou resistência para operacionalizar o que algumas políticas têm indicado e sugerido.

Na análise da produção acadêmica sobre a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil entre 1990 e 2009, Vianna (2012, p. 132-133) verificou que os pesquisadores relatam “a subordinação das temáticas de gênero e sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença na orientação sexual, entendida como atividade meramente informadora e reguladora”.

3 Gênero e diversidade nas políticas educacionais na década de 2000

Na primeira década do século 21, ocorreram mudanças significativas que deram visibilidade ao tema no campo legislativo e no judiciário. Nas políticas de educação relativas a gênero e sexualidade, encontram-se ações referentes a:

- a) formação de profissionais da educação;
- b) incentivo à produção de material didático e formulação de diretrizes relativas à sua distribuição;
- c) fomento à alteração nos currículos universitários e à produção científica;
- d) promoção de políticas inclusivas para estudantes LGBT+ . (Prado; Maracci; Monteiro, 2021, p. 9).

No âmbito do Poder Executivo, foram criadas secretarias especiais:

2003 – Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR);

2003 – Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República (SPM/PR);

2003 – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir/MEC); em 2015, passou a ser Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR), incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos;

2004 – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC); em 2017, passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); extinta em 2019.

Na Secad, estavam reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, diversidade étnico-racial e educação em direitos humanos, antes distribuídos em diferentes secretarias do MEC.

3.1 Programas de formação docente sobre gênero, sexualidades e combate à homofobia e ao sexismo

Entre as ações para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, a Secad coordenou os programas:

- 2005 – Educação para a Diversidade e Cidadania;
- 2005 – Educando para a Igualdade de Gênero;
- 2005 – Educando para Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual;
- 2005 – Construindo a Igualdade de Gênero;
- 2005/2006 – Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual;
- 2006 – Gênero e Diversidade na Escola;
- 2006/2007 – Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas.

Em 2006, o curso de atualização Gênero e Diversidade na Escola (GDE)³ foi oferecido em versão piloto para professores(as) de 5ª a 8ª série (atualmente 6º a 9º ano) do ensino fundamental de diferentes campos disciplinares nos municípios de Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu, abrangendo as temáticas: gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais (Gênero..., 2008).

O GDE passou a integrar os cursos arrolados pela Secad, em 2008, em consequência da chamada pública que convocou as instituições de ensino superior a se inscreverem na Rede de Educação para a Diversidade, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Edital Secad/MEC nº 1, de 16 de abril de 2008, propunha oito cursos (Brasil. MEC. Secad, 2008) e esse número dobrou no Edital Secad/MEC nº 28, de 23 de novembro de 2009:

6 Das propostas para os cursos por áreas temáticas

6.1 Os proponentes poderão apresentar propostas para oferta dos seguintes cursos:

- 1 – Curso de Educação para a Diversidade, carga horária 180 h;
- 2 – Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, carga horária 180 h;
- 3 – Curso de Educação do Campo A e B, carga horária 180 h (2 cursos de 180 h);
- 4 – Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais, carga horária 180 h;
- 5 – Curso de Educação Ambiental, carga horária 180 h;
- 6 – Curso de Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida, carga horária 90 h;
- 7 – Curso de Educação Integral e Integrada, carga horária 220 h;

³ O curso resultou da parceria entre: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR), British Council, Ministério da Educação (MEC), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir/MEC) e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (Clam) do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

- 8 – Curso de Gênero e Diversidade na Escola, carga horária 200 h;
- 9 – Curso de Educação em Direitos Humanos, carga horária 200 h;
- 10 – Curso de Produção de Material Didático para a Diversidade, carga horária 180 h;
- 11 – Curso de Educação e Saúde, carga horária 180 h;
- 12 – Curso de Formação de Gestores para Programas de Educação Escolar Indígena, carga horária 180 h;
- 13 – Curso de Formação de Professores na Temática Culturas e História dos Povos Indígenas, carga horária 240 h;
- 14 – Curso de Formação para Mediadores de Leitura, carga horária 90 h;
- 15 – Curso sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, carga horária 90 h;
- 16 – Curso Diversidade no Ambiente Escolar, carga horária 90 h. (Brasil. MEC. Secad, 2009, p. 4).

Em pesquisa realizada com docentes de Ciências egressos do GDE, os entrevistados apontaram contribuições do curso tanto para a prática pedagógica quanto para a vida privada:

A perspectiva de construção social da sexualidade humana foi novidade para muitos(as). O acesso às diversas representações que envolvem a sexualidade humana colaborou para a compreensão de que várias das questões tomadas como naturais, como os estereótipos ligados ao gênero e à orientação sexual, e os padrões dos arranjos familiares são construídos socialmente.

[...]

Igualmente foram citadas conquistas de ordem prática, como a maior facilidade em argumentar e compreender os(as) alunos(as), a percepção de atitudes preconceituosas, sexistas e machistas dentro da escola e a percepção do próprio preconceito.

A aquisição de conhecimentos teóricos, principalmente sobre a homossexualidade, foi apontada como um dos pontos positivos do curso. (Soares; Monteiro, 2019, p. 294).

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) recomendavam o desenvolvimento de discussões sobre diferenças sociais, culturais, raciais, sexuais e de gênero, pois a inserção de sujeitos oriundos de diversos grupos sociais, étnicos, raciais e sexuais vinha causando grande impacto nos espaços escolares e nos profissionais que aí atuavam (Guizzo, 2016). Sendo assim, as referidas diretrizes enfatizam a necessidade de:

[...] problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. (Brasil. CNE. CEB, 2010, p. 10).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o termo “gênero” aparece apenas uma vez, quando se menciona o currículo:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições [...] deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

[...]

V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (Brasil. CNE. CEB, 2009 – Grifo nosso).

3.3 Avaliação das políticas implantadas na década de 2000

Entre os obstáculos enfrentados pelas políticas de educação voltadas para gênero e diversidade sexual estão as dificuldades para a sua incorporação por estados e municípios. Além disso, não foi exitosa a tentativa dessas políticas de induzir uma mudança cultural por meio da educação para anular preconceitos machistas, sexistas e homofóbicos, em virtude das fragilidades apontadas por Prado, Maracci e Monteiro (2021, p. 9):

- a) quanto à formação de professores e professoras, além de não se voltar a parte significativa da comunidade escolar, elas [as políticas] atingiram um número bastante restrito de profissionais;
- b) em relação aos materiais didáticos, ainda que alguns tenham sido produzidos e incorporados à política de distribuição, não há muitas informações sobre a efetividade de seu uso no cotidiano das escolas;
- c) quanto às políticas de inclusão de estudantes LGBTQ+, de modo geral, elas praticamente ficaram circunscritas ao reconhecimento formal do direito de uso do nome social para pessoas trans;
- d) por fim, em relação às metas de incentivo à produção científica e alteração dos currículos universitários, apesar do seu relativo impacto nas instituições de ensino superior, seria necessário ponderar em que medida tais produções alcançaram alguma relevância dentro da própria gestão governamental.

4 “Ideologia de gênero” e as políticas educacionais na década de 2010

A expressão “ideologia de gênero” surgiu como resultado de debates realizados por grupos conservadores da Igreja Católica que se posicionavam contrários

ao feminismo e à sua luta em favor do reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos, bem como aos avanços protagonizados pela IV Conferência Mundial da Mulher da ONU, realizada em Pequim, no ano de 1995, cujo documento final adotou a perspectiva de gênero como conceito transversal para todas as políticas governamentais, em vista da superação das desigualdades de gênero e das discriminações sociais. (Furlin, 2021, p. 477).

Apareceu pela primeira vez em um documento da Conferência Episcopal do Peru, em 1998, e, em 2007, nas discussões da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe, a “ideologia de gênero” foi responsabilizada “pelo enfraquecimento da ‘família’, por preconizar que cada um pode escolher a sua orientação sexual, sem observar as diferenças da natureza humana. Há uma distorção do conceito de gênero e uma defesa do conceito tradicional de família”. (Furlin, 2021, p. 478).

Em meados da década de 2010, acirraram-se as críticas ao que passou a se nomear, equivocadamente, de “ideologia de gênero”, e a expressão foi amplamente utilizada por defensores de posicionamentos muitas vezes tradicionais e reacionários em relação aos “papéis” de gênero vistos como “adequados” para homens e mulheres, com repercussão nas políticas educacionais.

4.1 Veto ao Kit Escola sem Homofobia

Um caderno, seis boletins (Boleshs), três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz e cartas de apresentação para o gestor e o educador compunham o *Kit Escola sem Homofobia* (Nota oficial..., 2011). Esse material, destinado aos docentes, tinha a finalidade de subsidiar os três eixos do Projeto Escola sem Homofobia (PESH):

- 1) formação de gestores nos estados e municípios;
- 2) pesquisa sobre homofobia no ambiente escolar;
- 3) elaboração e distribuição de material didático para as escolas.

Ainda em fase de elaboração, esse material foi apresentado em audiência pública no Congresso Nacional, em 23 de novembro de 2010, e, nos meses seguintes, vários deputados se manifestaram contrários, instaurando grande polêmica midiática. Em 25 de maio de 2011, devido à pressão exercida pelas bancadas conservadoras do Congresso Nacional, a presidente Dilma Rousseff vetou a distribuição do *Kit Escola sem Homofobia*.

O PESH estava inserido no Programa Brasil sem Homofobia (PBSH) – instituído no âmbito da SEDH/PR –, lançado em 2004. Nesse intervalo, outros materiais didáticos foram produzidos, considerando os direitos da população LGBTQ+ na perspectiva democrática, e distribuídos sem provocar indignação. Pejorativamente rotulado de “*kit gay*”, ao material foi atribuída a tese de que incentivaria a homossexualidade e a pedofilia.

4.2 Plano Nacional de Educação 2014-2024 e os planos estaduais e municipais

A retórica da “ideologia de gênero” manteve-se atuante e, em função das reivindicações da bancada evangélica no Congresso Nacional, o PNE 2014-2024 não incluiu qualquer menção a gênero e sexualidade (Brasil. Lei nº 13.005, 2014). Dado que esse Plano contém metas, estratégias e diretrizes para dez anos e fundamenta a elaboração dos planos estaduais e municipais, estes devem articular as metas locais às nacionais. Quando a lei foi elaborada, previa-se que a inclusão das questões relativas a gênero e sexualidade acontecesse nos planos estaduais e municipais de educação.

É preciso lembrar que, no Brasil, a implantação das políticas educacionais não é imediata após a promulgação de lei federal. Ela somente acontece mediante articulação estabelecida entre as instâncias federal, estadual e municipal.

Especialmente no campo da educação básica, o governo federal tem uma responsabilidade subsidiária. Em diversos aspectos, suas disposições

normativas não têm propriamente um caráter compulsório, são ações cuja característica predominante pode ser descrita em termos de diretriz, indução e fomento. (Prado; Maracci; Monteiro, 2021, p. 9).

Na elaboração do respectivo Plano Municipal de Educação (PME), cuja homologação deveria acontecer em junho de 2015, cada município teria autonomia para especificar suas próprias metas, de acordo com as demandas locais da população e em sintonia com as metas federais,

porém, nas votações que ocorreram nas casas legislativas, as metas acabaram vetadas, pois foram consideradas “impróprias” para uma abordagem no âmbito escolar. Isso ocorreu, notadamente, no estado do Rio Grande do Sul. (Bonin; Ripoll; Guizzo, 2016, p. 32).

Um exemplo de como o discurso daqueles que dizem combater a “ideologia de gênero” interferiu na votação do PME é apresentado por Mendonça (2017), ao analisar o acontecido na cidade de Sorocaba, estado de São Paulo, em 2015. Tal como previsto na lei, o PME resultou da mobilização da sociedade civil e da comunidade escolar, com a inclusão de pautas referentes a gênero, diversidade sexual e LGBTQ+. No entanto, no dia da votação, o documento submetido aos vereadores não contemplava essas pautas. Essa modificação gerou protestos durante a sessão. De um lado, com cartazes contra a “ideologia de gênero”, estavam manifestantes católicos e evangélicos; do outro, em menor número, militantes LGBTQ+, grupo formado por jovens do ensino médio e universitários:

No final, os religiosos, entre palmas e festejo, repetidamente gritaram: “A família venceu!” – frase esta repetida nos discursos de alguns vereadores que, ao final da sessão, rezaram o Pai Nosso.

Novamente temos a laicidade do Estado em questão, uma relação íntima e forte das lideranças religiosas e o poder público legislativo e executivo. (Mendonça, 2017, p. 17).

A retórica da “ideologia de gênero” apoia-se na agenda moralista de grupos religiosos em âmbito mundial. No Brasil, líderes desses grupos concorreram a cargos legislativos e, tendo sido eleitos, atuaram politicamente para que não fossem abrangidos nos planos educacionais temas relacionados a direitos sexuais e reprodutivos, ao movimento feminista e à inclusão de sujeitos LGBTQ+.

Honorato (2018), em sua pesquisa de mestrado, analisou as reverberações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da Conferência de Jomtien, realizada em 1990, no que tange à temática de gênero nas políticas curriculares voltadas para a educação de jovens e adultos (EJA) no estado da Paraíba. Foram analisados o Plano Estadual de Educação de 2015, as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino para 2012-2017 e o Projeto Político-Pedagógico de uma escola que ofertava EJA, considerando que essas políticas carregavam

consigo (im)possibilidades quando pensadas dentro de contextos específicos, ou seja, o grau de reconhecimento de determinada política é diferente, o que pode gerar novas possibilidades dentro de um diálogo político macro, meso e/ou micropolítico. (Honorato, 2018, p. 9).

De acordo com o autor, tem havido restrições no que se refere ao trabalho com as questões da diversidade nas políticas educacionais, porém – mesmo que de

modo informal –, negociações e situações envolvendo tais questões não deixam de ocorrer no âmbito educativo.

4.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Como documento oficial normativo, todas as escolas – desde a educação infantil até o ensino fundamental – devem seguir a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil. MEC, 2017). Proposições atreladas ao trabalho pedagógico que apregoem o respeito às diversidades e às diferenças estão presentes, porém, de modo pouco sistematizado. A pesquisa realizada por Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019) sobre a presença dos termos “gênero” e “sexualidade” no documento destacou três aspectos:

- 1) a palavra sexualidade consta na seção Ciências da Natureza, no tópico relativo ao 8º ano, com o seu significado biológico, junto com mecanismos reprodutivos e evolutivos, puberdade, gravidez e infecções sexualmente transmissíveis;
- 2) gênero não é mencionado;
- 3) direitos humanos são tratados sem aprofundamento:

O conceito de direitos humanos é mobilizado ao longo de todas as áreas do conhecimento, sendo sua promoção apresentada enquanto competência geral de cada área do saber e de cada componente curricular. Embora exaustivamente empregado pela BNCC, o conceito de direitos humanos carece de conceituação, de maneira que sua utilização genérica poderá resultar em compreensões simplistas sobre o respeito à diversidade.

[...]

Esta abordagem genérica também é utilizada pela BNCC ao mobilizar o conceito preconceito ao longo das competências específicas das áreas do conhecimento, sendo comumente empregada a expressão “sem preconceitos de qualquer natureza”. (Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019, p. 1549).

Os autores concluem que a maneira como a BNCC aborda a diversidade sexual e o gênero indica retrocesso, se comparada aos PCN.

4.4 Uso do nome social

O Parecer CNE/CP nº 14, de 12 de setembro de 2017, estabelece a normatização nacional sobre o uso do nome social na educação básica (Brasil. CNE. CP, 2017). A Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018, define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares (Brasil. CNE. CP, 2018).

Respeitar um sujeito na sua individualidade vai além de simplesmente chamá-lo pelo nome social. No âmbito das escolas, por exemplo, pode-se dizer que ainda há LGTBfobia. Não raro, os sujeitos que não se enquadram nas regras heteronormativas acabam convivendo com atitudes – discentes, docentes e de outros(as) profissionais que circulam nas escolas – que reforçam/reiteram comportamentos considerados adequados para meninos e meninas, homens e mulheres, de modos distintos.

Considerações finais

Mesmo que a inclusão das questões de gênero e sexualidade tenha sido, de certa forma, banida de alguns documentos, elas, além de ainda fazerem parte de documentos que devem pautar a construção de propostas curriculares e pedagógicas, estão presentes no cotidiano das escolas. Por esse motivo, é importante discutir tais questões no âmbito da formação docente, porque ainda existe uma resistência para aceitar pessoas LGBTQ+, enquanto o adequado seria garantir o acolhimento de crianças e jovens que sofrem os mais diversos tipos de violências nos espaços pelos quais circulam.

A necessidade da formação docente para lidar com as questões e situações que envolvem gênero e sexualidade se vincula ao fato de que proliferam, desde a mais tenra idade, diferentes modos de viver as identidades de gênero e sexuais: crianças e jovens trans, crianças e jovens que já não correspondem às expectativas de gênero depositadas sobre eles, crianças e jovens cujas configurações familiares são distintas (homoparentais, monoparentais e heteroparentais), crianças e jovens que presenciam/vivenciam – especialmente no âmbito doméstico – violências desencadeadas por razões ligadas ao machismo e à misoginia.

Nos currículos praticados nas instituições educacionais que atendem especialmente a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, normalmente, age-se como se gênero e sexualidade não existissem. A sexualidade infantil muitas vezes é negada, em virtude de uma concepção de criança inocente, construída e propagada desde a Modernidade, que ainda está muito presente no ideário pedagógico contemporâneo. A inocência das crianças é vista como sinônimo de ausência de sexualidade. Assim, para que essa inocência em relação aos desejos perdure o maior tempo possível, frequentemente, professores(as) que atuam nos primeiros anos de escolarização creem que é necessário negar a curiosidade infantil, vigiar seus comportamentos e ignorar toda e qualquer atividade ou discussão que se vincule à sexualidade. Por esses motivos, é indispensável que educadores e educadoras em formação tenham acesso a discussões que abordem tanto gênero como sexualidade.

Um último ponto a retomar é que a questão da política identitária, sem dúvida, ganhou força nas últimas décadas a partir de lutas que vêm sendo travadas por grupos minoritários. Tais lutas reverberaram na formulação de algumas políticas, porém – nos últimos anos – temáticas como gênero e sexualidade, por exemplo, não deixaram de aparecer, mas é fato que seu espaço tem sido reduzido em políticas mais atuais.

Talvez estejamos presenciando – no campo da educação – um paradoxo, pois, ao mesmo tempo que leis e ordenamentos normativos têm sido propostos com o intuito de dar espaço para discussões sobre as diferenças, temos vivido um período em que segmentos mais conservadores têm ganhado espaço e se oposto ao trabalho pedagógico que aborde gênero e sexualidade.

Referências bibliográficas

BONIN, I. T.; RIPOLL, D.; GUIZZO, B. S. Para pensar a educação e as diferenças sob um enfoque cultural. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 29, n. 95, p. 25-37, jan./abr. 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. (PNE 2001-2011)

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. (PNE 2014-2024)

38

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 7, de 4 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. 78 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 14, de 12 de setembro de 2017. Normatização nacional sobre o uso do nome social na educação básica. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=72921-pcp014-17-pdf&category_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1 de 19 de janeiro de 2018. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jan. 2018. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. (Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª série, v. 1).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p. (Parâmetros Curriculares Nacionais 1^a a 4^a série, v. 10).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. (Títulos dos volumes: v. 1 – Introdução, 103 p.; v. 2 – Formação pessoal e social, 85 p.; v. 3 – Conhecimento de mundo, 269 p.).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: Inep, 2001. 123 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_subsidios_para_a_elaboracao_dos_planos_estaduais_e_municipais_de_educacao.pdf. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Edital n° 1 SECAD/MEC, de 16 de abril de 2008*. Chamada pública para seleção de instituições de ensino superior para a implementação da Rede Educação para a Diversidade no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/edital1_160408.pdf Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Edital n° 28 SECAD/MEC, 23 de novembro de 2009*. Chamada pública para seleção de instituições de ensino superior para implementação de cursos da Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1956-secad-redeeducacao-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 abr. 2021.

BUTLER, J. *Cuerpos que importán: sobre los limites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

FÁVERO, O. Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação: o papel e o lugar do Em Aberto. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 87, p. 17-36, jan./jun. 2012.

FURLIN, N. Do gênero à “ideologia de gênero” no campo das políticas educacionais: apontamentos teóricos, históricos e políticos. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 44, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7042>. Acesso em: 20 out. 2021.

GÊNERO e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais – livro de conteúdo versão 2009. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009. 266 p. Disponível em: https://www.unifaccamp.edu.br/graduacao/letras_portugues_ingles/arquivo/pdf/gde.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

GUIZZO, B. S. Políticas e legislação relacionadas a gênero e sexualidade: enlaces com as questões escolares. In: BACKES, J. L.; PAVAN, R. *Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social na educação básica*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 237-254.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, J. Gênero e sexualidade em políticas contemporâneas: entrelaces com a educação. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 475-490, maio/ago. 2016.

HONORATO, R. F. S. *Gênero nas políticas educacionais da educação de jovens e adultos: trajetória, influências e textos*. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LEÃO, A. M. de C.; RIBEIRO, P. R. M. As políticas educacionais do Brasil: a (in)visibilidade da sexualidade e das relações de gênero. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 28-37, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5365>. Acesso em: 22 abr. 2022.

LOURO, G. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

MENDONÇA, V. M. O plano municipal de educação e a “ideologia de gênero”: cenas e discursos da mídia e a discriminação de jovens LGBT nas escolas. *Itinerarius Reflectionis [online]*, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2017.

40

MEYER, D. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, G.; GOELNER, S.; NECKEL, J. F. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 9-27.

NOTA oficial sobre o Projeto Escola sem Homofobia. 14 jan. 2011. Disponível em: <https://eleicoeshoje.wordpress.com/2011/01/14/1518/>. Acesso em: 13 maio 2022.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051/8347>. Acesso em: 22 abr. 2022.

PRADO, M. A. M.; MARACCI, J. G.; MONTEIRO, I. R. L. Governamentalidades e depurações hierárquicas dos direitos humanos no Brasil: a educação pública e a população LGBT+. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE)*, [online], v. 29, n. 148, p. 1-25. nov. 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6119/2729>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SÁ, M. S. M. Menina/mulher: o currículo enquanto travessia social da/na escola. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 12, n. 58, p. 96-105, abr./jun. 1993.

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KMSmJfk43rKWcRNHWfWsfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/rW3yDdWmBRDBH89DvFTRbxG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 abr. 2022.

VIANNA, C. Gênero e políticas públicas de educação no Brasil: entre contradições e desafios. In: ENCONTRO DA REDE BRASILEIRA DE ESTUDOS FEMINISTAS, 6., 2008, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2008.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN/?lang=pt#>. Acesso em: 22 abr. 2022.

WARNER, M. (Editor). *Fear of a Queer Planet: queer politics and social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

Bianca Salazar Guizzo, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizou estágio de pós-doutorado no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Bolonha. É pesquisadora e professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU/Ulbra). É integrante do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (Gein) e do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge), ambos vinculados à UFRGS. Também integra o Grupo de Cultura e Educação da Ulbra.

bianca.guizzo@gmail.com

Recebido em 7 de janeiro de 2022

Aprovado em 13 de maio de 2022