



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

MEIRE ELLEN MORENO

**FEMINISMOS E ANTIFEMINISMOS NA POLÍTICA  
BRASILEIRA:  
“IDEOLOGIA DE GÊNERO” NO PLANO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO 2014**

---

Londrina  
2016

MEIRE ELLEN MORENO

**FEMINISMOS E ANTIFEMINISMOS NA POLÍTICA  
BRASILEIRA:  
“IDEOLOGIA DE GÊNERO” NO PLANO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO 2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Aparecida Mariano

Londrina  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Moreno, Meire Ellen .

Feminismos e antifeminismos na política brasileira : "ideologia de gênero" no Plano Nacional de Educação 2014 / Meire Ellen Moreno. - Londrina, 2016.  
144 f. : il.

Orientador: Silvana Aparecida Mariano.  
dissertação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2016.  
Inclui bibliografia.

1. Feminismo - Teses. 2. Antifeminismo - Teses. 3. Política Educacional - Teses. 4. Gênero - Teses. I. Mariano, Silvana Aparecida. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

MEIRE ELLEN MORENO

**FEMINISMOS E ANTIFEMINISMOS NA POLÍTICA BRASILEIRA:  
“IDEOLOGIA DE GÊNERO” NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Aparecida  
Mariano  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Cléber da Silva Lopes  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 05 de junho de 2016.

## **AGRADECIMENTOS**

Durante o período de realização desse mestrado, pude contar com pessoas maravilhosas que estiveram presentes e contribuíram, de diferentes formas, para que chegássemos até o final. Exponho, aqui, meu profundo agradecimento à todas e todos que contribuíram de forma especialmente significativa para esse trabalho.

Agradeço, primeiramente, à minha mãe e sua forma particular de amar. Sua trajetória de lutas e conquistas sempre me servirão de inspiração.

À minha orientadora Profa. Silvana Aparecida Mariano que mesmo diante muitas dificuldades apostou no meu desejo por conhecimento. Obrigada pela didática e compreensão na orientação desse trabalho.

À Profa. Dra. Angela Maria de Souza Lima que orientou o início da construção desse trabalho. Mais do que isso, agradeço à professora por mostrar os “caminhos da escola”, estando presente na minha trajetória de professora desde a formação docente.

Meus agradecimentos às/aos membras e membros do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia e ao Grupo de Estudos Gênero e Políticas Públicas pelas significativas contribuições e pela amizade construída.

Gostaria de agradecer, também, às companheiras de vida e luta integrantes do EVA – Coletivo Feminista e da Rede Feminista de Saúde pelas conversas, discussões, aflições, conhecimentos e risos compartilhados.

Por fim, agradeço à CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

MORENO, Meire Ellen. **Feminismo e antifeminismo na política brasileira**: “ideologia de gênero e o Plano Nacional de Educação 2014. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## RESUMO

Neste trabalho, realizamos uma análise em torno do processo político de formulação do Plano Nacional de Educação 2014, especialmente no que diz respeito à recusa das referências aos termos “gênero” e “sexualidade/orientação sexual” do Plano. Nossa hipótese é a existência de uma onda de resistência à difusão e à inclusão dos discursos feministas e da agenda de gênero na formulação de políticas públicas, defendida e difundida principalmente por grupos religiosos e que ganha força e representação especialmente nos espaços tradicionais de tomada de decisões políticas, produzindo retrocessos na formulação de políticas educacionais com perspectiva de gênero. Assim, tivemos como objetivo geral a investigação das disputas políticas em torno de ideias e concepções de direitos entre grupos favoráveis e contrários à inclusão da agenda de gênero na política educacional brasileira. Os objetivos específicos foram: i) identificar e discutir as possíveis convergências e diferenças entre feminismo e antifeminismo para então revelar o “lugar” estratégico das políticas educacionais como campo de disputas no qual esses interesses se colocam; ii) descrever o Plano Nacional de Educação e seus objetivos, averiguar como se deu o seu processo de elaboração, assim como apresentar as rupturas e continuidades no que diz respeito às questões de gênero entre o PNE 2014 e seu precedente; iii) e, analisar quais são as ideias e concepções de direitos presentes no discurso dos grupos contrários à inclusão da perspectiva de gênero e da agenda feminista no PNE 2014, principalmente em relação ao gênero e seus nexos com os conceitos de sexualidade e família. Utilizamos a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e Análise de Discurso Crítica (ADC), como recurso metodológico. Nosso estudo com a emergência da categoria gênero, o(s) movimento(s) feminista(s) passou(ram) a questionar as noções dicotômicas e biologizantes sobre as relações entre homens e mulheres. A pesquisa em torno das propostas dos organismos internacionais e do Estado brasileiro em termos de políticas educacionais com perspectiva de gênero, nos permitiu observar que para o conjunto das problemáticas levantadas são propostos eixos básicos para os quais recomenda-se que os esforços dos Estados nacionais sejam direcionados nas políticas públicas educacionais. Vimos que o Plano Nacional de Educação é um instrumento de planejamento do Estado brasileiro que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas educacionais a partir da definição de objetivos e metas para a educação brasileira. Pudemos observar que os avanços nas discussões sobre políticas educacionais com perspectiva de gênero ocorreram nos momentos de participação da sociedade civil e dos movimentos sociais e que os principais momentos de inflexão ocorreram nas instâncias institucionais e tradicionais do poder político. O estudo revelou que grupos contrários à agenda de gênero e feminista tiveram participação relevante para o resultado do processo político do PNE 2014. Entendemos que o discurso antifeminista é uma resposta à organização e resultados alcançados pelas lutas feministas, especificamente, à emergência e usos do conceito de gênero na política internacional e brasileira. Destacamos, ainda, a importância da comunidade católica na construção desse discurso que se sustenta na defesa do binarismo, na insistência na fixidez dos papéis sociais de homens e mulheres, em uma certa concepção de igualdade e diferença que toma um como sinônimo do outro, que apresenta uma abordagem ahistórica e acultural além de supor uma maximização do poder de influência do(s) feminismo(s).

**Palavras-chave:** Feminismo(s). Antifeminismo(s). Política educacional. Gênero. Sexualidade

MORENO, Meire Ellen. **Feminism and anti-feminism in Brazilian politics: "gender ideology" and the National Education Plan 2014.** 2016. 144p. Dissertation (Master in Social Sciences) – State University of Londrina, Londrina, 2016.

## ABSTRACT

In this dissertation we performed an analysis around the political process of elaboration of the National Educational Plan for the year of 2014, especially regarding the refusal of the references to the terms "gender" and "sexuality/sexual orientation" of this Plan. Our hypothesis is that there is a wave of diffusion resistance and the inclusion of feminist discourses and gender agenda in the formulation of public policies, defended and mostly spread by religious groups and gains strength and representation especially in the traditional centers of decision-making policies, producing setbacks in the formulation of educational policies gender perspective. Therefore the investigation of political disputes around ideas and conceptions of rights between groups favorable and opposed the inclusion of the gender agenda in the Brazilian educational policy. The specific objectives were: i) identify and discuss the possible convergences and differences between feminism and anti-feminism to then reveal the "place" strategic educational policies as a dispute field in which these interests arise; ii) describe the National Education Plan and its objectives, find out how did the drafting process and present the ruptures and continuities with regard to gender issues between the PNE 2014 and its precedent; iii) and analyze what are the ideas and present rights concepts in the discourse of groups opposed to the inclusion of a gender perspective and the feminist agenda in the PNE 2014, especially in relation to gender and its nexus with the concepts of sexuality and family. We use the literature review, documentary research and Critical Discourse Analysis (CDA), as a methodological resource. Our study with the emergence of gender category, the feminist (s) movement (s) has (have) to question the dichotomous notions and biologizing on relations between men and women. Research around the proposals of international organizations and the Brazilian state in terms of educational policies with a gender perspective, allowed us to observe that for all the issues raised are proposed basic axes for which it is recommended that the efforts of national governments are targeted in educational policies. We have seen that the National Education Plan is a Brazilian state planning tool that guides the implementation and improvement of educational policies from the definition of objectives and goals for Brazilian education. We observed that progress in discussions on educational policies with a gender perspective occurred in times of participation of civil society and social movements and the main inflection moments occurred in institutional and traditional instances of political power. The study revealed that groups opposed to gender and feminist agenda had a relevant contribution to the outcome of the political process PNE 2014. We believe that the anti-feminist discourse is a response to the organization and results achieved by the feminist struggles, specifically, the emergence and concept uses gender in the international and Brazilian politics. We also highlight the importance of the Catholic community in the construction of discourse that is based on the defense of the binary, the insistence on fixity of social roles of men and women in a certain conception of equality and difference taking a synonymous of the other, which present ahistorical and acultural approach besides assume maximizing the power of influence (s) feminism (s).

**Keywords:** Feminism. Anti-feminism. Educational policy. Gender. Sexuality.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1 –</b>	Fluxograma do processo político do Plano Nacional de Educação 2014.....	93
<b>Ilustração 2 –</b>	Momentos de avanços e inflexões no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade no processo político do Plano Nacional de Educação 2014 .....	94
<b>ILUSTRAÇÃO 3 –</b>	“Menino já nasce menino, menina já nasce menina”.....	115
<b>ILUSTRAÇÃO 4 –</b>	“Entre homens e mulheres existem diferenças genéticas reais” .....	115

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Número de Emendas relacionadas ao gênero e sexualidade propostas por partido .....	80
<b>Tabela 2</b> – Número de Emendas relacionadas ao gênero e sexualidade propostas por parlamentar .....	81

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 –</b>	Destaques do Documento Final da Conae 2010 por eixos temáticos.....	73
<b>QUADRO 2 –</b>	Destaques do Documento Final da Conae 2010 por “novos eixos temáticos” .....	75
<b>QUADRO 3 –</b>	Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre acesso e permanência com referência aos termos gênero e/ou orientação sexual/sexualidade .....	82
<b>QUADRO 4 –</b>	Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre currículos .....	83
<b>QUADRO 5 –</b>	Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre formação das/os profissionais da educação .....	84
<b>QUADRO 6 –</b>	Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre material didático.....	84
<b>QUADRO 7 –</b>	Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre incentivo à pesquisa .....	85
<b>QUADRO 8 –</b>	Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre sistema de ensino.....	86
<b>QUADRO 9 –</b>	Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre trabalho.....	87
<b>Quadro 10 –</b>	Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre reconhecimento e enfrentamento à violências e discriminações .....	87
<b>Quadro 11 –</b>	Comparativo dos textos do Substitutivo da Câmara dos Deputados e do Substitutivo do Senado .....	91
<b>Quadro 12 –</b>	Referências às questões de gênero e sexualidade nos PNE 2001 e 2014.....	97
<b>Quadro 13 –</b>	Fragmentos do texto 1: sobre o contexto de produção do discurso antifeminista .....	102
<b>Quadro 14 –</b>	Fragmentos dos textos antifeministas sobre as diferenças entre mulheres e homens .....	112
<b>Quadro 15 –</b>	Fragmentos dos textos antifeministas sobre questões relativas a sexualidade.....	120
<b>Quadro 16 –</b>	Fragmentos dos textos antifeministas sobre questões relativas a família .....	124

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior
ABRAES	Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior
ABRAFI	Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades
ABRASF	Associação Brasileira de Secretarias de Finanças das Capitais
ANACEU	Associação Nacional dos Centros Universitários
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANES	Associação Nacional dos Estudantes
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BA	Bahia
BM	Banco Mundial
CAE	Comissão de Assuntos Econômicos
CAQ	Custo-aluno-qualidade
CAQi	Custo-aluno-qualidade inicial
CCTJ	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CE	Ceará
CEC	Comissão de Educação e Cultura
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CFP	Conselho Federal de Psicologia

CFT	Comissão de Finanças e Tributação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONFAZ	Conselho Nacional de Política Fazendária
CONFENEM	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DEM	Partido dos Democratas
DF	Distrito Federal
ES	Espírito Santo
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FCC	Fundação Carlos Chagas
FENAPAES	Federação Nacional das Apaes
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FENEP	Federação Nacional das Escolas Particulares
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FNCE	Fórum Nacional de Conselhos de Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDG	Índice de Desigualdade de Gênero
IEG	Índice de Empoderamento de Gênero
INSPER	Instituto de Ensino e Pesquisa
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
LOA	Lei Orçamentária Anual
MA	Maranhão

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MF	Ministério da Fazenda
MG	Minas Gerais
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PHS	Partido Humanista da Solidariedade
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei Complementar
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNE	Plano Nacional da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPM	Plano Nacional de Políticas para Mulheres
PNUD	Programa da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista
PP	Partido Progressista
PPA	Plano Plurianual
PPS	Partido Popular Socialista
PR	Paraná
PR	Partido da República
PR	Partido da República
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior
PRONA	Partido da Reedificação da Ordem Nacional
PRP	Partido Republicano Progressista
PRTB	Partido Renovador Trabalhista Brasileiro
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

PSDB	Partido da Social Democracia Brasileiro
PSL	Partido Social Liberal Nacional
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTC	Partido Trabalhista Cristão
PTdoB	Partido Trabalhista do Brasil
PV	Partido Verde
RJ	Rio de Janeiro
RR	Roraima
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento de Ensino Superior do Estado de São Paulo
SP	São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICEF	Organização das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 FEMINISMO(S), ANTIFEMINISMO(S) E POLÍTICA EDUCACIONAL</b> .....	24
1.1 FEMINISMO(S), ANTIFEMINISMO(S) E A CONSTRUÇÃO DA AGENDA DE GÊNERO .....	25
1.2 GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AGENDAS INTERNACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO .....	42
1.3 GÊNERO E SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS .....	53
<b>2 O GÊNERO NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO</b> .....	64
2.1 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEUS OBJETIVOS .....	64
2.2 O PROCESSO DE DELIBERAÇÃO POLÍTICA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO .....	69
2.3 GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PNE 2001 E 2014: RUPTURAS E CONTINUIDADES .....	95
<b>3 O GÊNERO EM DISPUTA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014</b> .....	99
3.1 VOZES ANTIFEMINISTAS NO PROCESSO POLÍTICO DO PNE 2014 .....	101
3.2 DISTORÇÕES DOS CONCEITOS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E FAMÍLIA NOS DISCURSOS ANTIFEMINISTAS .....	106
3.2.1 (Des)Construção Social do Gênero .....	108
3.2.2 Gênero e Sexualidade .....	120
3.2.3 Gênero e família .....	124
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
<b>5 REFERÊNCIAS</b> .....	135

## INTRODUÇÃO

As desigualdades de gênero e a situação de desvantagem das mulheres em relação aos homens em diversos campos da vida social, assim como a importância de se modificar a condição de desequilíbrio construída historicamente entre mulheres e homens apresentam-se como importantes questões ao pensamento social e político contemporâneo e aos movimentos sociais, especialmente os movimentos feministas, que direcionam seus esforços para a superação das desigualdades entre os gêneros, tema sobre o qual nos debruçaremos neste trabalho.

No campo dos estudos feministas, o problema que diz respeito à forma como as políticas públicas, nos contextos democráticos, influenciam as relações de gênero tem se tornado central. Busca-se, dentre outras questões, compreender os processos de planejamento, elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas à luz de modelos teóricos que oferecem enfoque às questões de gênero.

Neste trabalho, realizamos uma análise em torno do processo político de elaboração do Plano Nacional de Educação 2014, especialmente no que diz respeito à recusa das referências às questões de gênero e sexualidade do Plano. Assim, tendo como objeto o processo de deliberações políticas para a formulação do Plano Nacional de Educação 2014, o problema de pesquisa pode ser traduzido na seguinte pergunta: quais os discursos, os/as atores/atrizes e quais ideias e noções de direitos de resistências/oposições aos feminismos na agenda educacional brasileira, que produziram efeitos na formulação de políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, especificamente em relação ao PNE?

Partindo da afirmação de Sonia Alvarez (2000) - sobre a multiplicação dos espaços de atuação das feministas latino americanas, inclusão esta atribuída, ao menos em parte, a ocupação de espaços que anteriormente eram dominados pelos homens, entre eles, as instituições políticas -, nossa hipótese é a existência, no atual cenário político brasileiro, de uma onda de resistência à difusão e à inclusão dos discursos feministas e da agenda de gênero na formulação de políticas públicas, defendida e difundida principalmente por grupos religiosos cristãos: que essa resistência ganha força e representação especialmente nos espaços tradicionais de tomada de decisões políticas, produzindo retrocessos na formulação de políticas públicas com perspectiva de gênero, especialmente nas políticas educacionais.

Isso posto, o objetivo geral deste trabalho consiste na investigação das disputas políticas em torno de ideias e concepções de direitos entre grupos favoráveis e contrários à inclusão da agenda de gênero na política educacional brasileira. Especialmente as

disputas que ocorreram durante o processo de deliberação política que culminou na aprovação do Plano Nacional de Educação 2014 sem nenhuma referência aos termos gênero e sexualidade/orientação sexual, de modo a investigar como os discursos de resistência/oposição à agenda feminista têm produzido novos obstáculos na formulação de políticas públicas com perspectiva de gênero no Brasil.

Desse modo, temos como objetivos específicos: i) identificar e discutir as possíveis convergências e diferenças entre feminismo e antifeminismo para, então, revelar o “lugar” estratégico das políticas educacionais como campo de disputas no qual esses interesses se colocam; ii) descrever o Plano Nacional de Educação e seus objetivos a fim de averiguar como se deu o seu processo de elaboração, assim como apresentar as rupturas e continuidades no que diz respeito às questões de gênero entre o PNE 2014 e seu precedente; iii) analisar quais as ideias e concepções de direitos presentes nos discursos dos grupos contrários à inclusão da perspectiva de gênero e da agenda feminista no PNE 2014, principalmente no que diz respeito ao gênero e seus nexos com os conceitos de sexualidade e família e compreender quais efeitos esses discursos produzem para a formulação de políticas educacionais com perspectiva de gênero.

Neste trabalho, adotamos a perspectiva pós-estruturalista dos estudos feministas por questionar as categorias universais e unitárias, oferecendo um caráter histórico para os conceitos que geralmente são tratados como naturais (MARIANO, 2012), na qual o gênero é entendido como um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças de sexo e que estabelece relações de poder (SCOTT, 1990), por estar de acordo com as formas de organização sociocultural nos diferentes contextos históricos (FRANCHETTO; CAVALCANTI; HEILBORN, 1981), destacando a necessidade de articular a categoria gênero a uma visão de igualdade social, política e cultural que inclua, além do sexo, as questões relacionadas à classe e raça (SCOTT, 1990).

Utilizamos a revisão bibliográfica, entendida como o tipo de pesquisa teórica cujo principal objetivo é o estudo sobre um foco ou um assunto. Ela não está - aqui - limitada a uma simples citação de partes do material publicado. Para a realização da pesquisa bibliográfica, deve-se oferecer uma visão crítica ao conteúdo dos materiais. Nesse sentido, trata-se de uma atividade científica que permite a descoberta e a compreensão da realidade (MARCONI; LAKATOS, 2006).

Empregamos, ainda, a pesquisa documental. Salientamos que, embora muitas vezes a pesquisa bibliográfica seja entendida como sinônimo da pesquisa documental, é importante esclarecer que elas se distinguem entre si. Na pesquisa documental consideram-se -

além dos textos escritos - os filmes, vídeos, fotografias etc. como fontes de informações, indicações e esclarecimentos sobre o objeto estudado pela/o pesquisadora/or. Além disso, enquanto a pesquisa bibliográfica diz respeito às contribuições de diferentes autoras/es sobre determinado tema, “a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, às fontes primárias” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6). É importante ressaltar que, tal como sugere May (2004), os documentos analisados não foram tomados como instrumentos neutros, mas, ao contrário, como situados no contexto mais amplo, considerando os aspectos sociais, políticos e históricos.

Dessa forma, selecionamos documentos públicos, documentos primários e secundários publicados a partir da década de 1990 por coincidirem com o processo de abertura política e de inserção, ainda que incipiente, da perspectiva de gênero na formulação de políticas públicas e por terem influenciado, em alguma medida, as reformas dos sistemas educacionais de países da América Latina, inclusive o Brasil. Trata-se de documentos públicos publicados por organismos internacionais e pelo Estado brasileiro (objeto de análise do Capítulo 1). Entendemos que a pesquisa documental será um importante recurso para descrevermos o que esses documentos nos dizem sobre a educação inclusiva com perspectiva de gênero para então oferecer uma interpretação sobre qual é a atual agenda de gênero em educação em escala nacional e transnacional.

A análise documental também será o recurso utilizado para localizarmos quais foram os principais momentos de avanços e inflexões no que diz respeito à inserção da perspectiva de gênero no PNE 2014. Para tanto, selecionamos os documentos primários que descrevem a tramitação do processo de aprovação do PNE, mais especificamente as notas taquigráficas divulgadas no site da Câmara dos Deputados (objeto de análise do Capítulo 2).

A análise de discurso crítica (ADC) é o principal recurso metodológico que utilizamos para a confecção do terceiro capítulo deste trabalho. Partiremos das considerações de Norman Fairclough (2001) que utiliza o termo discurso referindo-se ao uso da linguagem como prática social. Isso implica tomar o discurso como um modo de ação, uma forma das pessoas agirem sobre o mundo e sobre as outras pessoas e um modo de representação. Implica, também, em uma relação dialética entre discurso e estrutura social.

Segundo Fairclough, o “discurso contribui para a constituição de todos as dimensões da estrutura social” (2001, p. 91). Por outro lado, a estrutura social molda e restringe o discurso. Portanto, o discurso não é apenas uma representação, é prática de significação do mundo, “constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Tal como afirma Fairclough (2001), é possível distinguir três aspectos dos efeitos construtivos do discurso: i) contribui para a construção de “ ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeitos’ para os ‘sujeitos’ sociais e tipos de ‘eu’ ” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91); ii) contribui para construir as relações sociais entre as pessoas; iii) e contribui para construir os sistemas de conhecimento e de crença. Tais “efeitos correspondem respectivamente às funções da linguagem e dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92): a função identitária, que se relaciona aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso; a função relacional, que diz respeito ao modo como as relações sociais entre as/os participantes do discurso são negociadas e representadas; e a função ideacional, ou seja, a que se relaciona às formas pelas quais os textos significam o mundo.

Vale ressaltar que a prática discursiva, além de contribuir para reproduzir a sociedade, também contribui para transformá-la. Devemos considerar, ainda, a relação entre discurso e prática social como dialética (FAIRCLOUGH, 2001). Segundo Fairclough (2001, p. 94), a” perspectiva dialética considera a prática e o evento contraditório e uma luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifesta apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória”. Dá-se ênfase, portanto, no discurso como prática política e ideológica.

Enquanto prática política, o discurso “estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas [...] entre as quais existem relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94), é um local de luta de poder e um marco delimitador na luta de poder. Como prática ideológica, o discurso “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001).

Por meio da análise dos textos *Agenda de gênero: redefinindo a igualdade*, de autoria de Dale O’Leary (1997), publicado na página eletrônica “Escola sem Partido”<sup>1</sup>; *A ideologia do gênero: seus perigos e alcances*, da Conferência Episcopal Peruana (1998), publicado na página eletrônica da Canção Nova<sup>2</sup>; e a entrevista concedida à Zenit<sup>3</sup> com Jorge Scala, advogado pró-vida e autor do livro *Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família* procuramos compreender o significado do termo “ideologia de gênero”, além de entender como é construído o discurso antifeminista, em termos de ideias e concepções de

---

<sup>1</sup> <http://www.escolasempartido.org/> (Acesso em 07 de julho de 2015).

<sup>2</sup> <http://www.cancaonova.com/> (Acesso em 07 de julho de 2015).

<sup>3</sup> <http://www.zenit.org/pt> (Acesso em 07 de julho de 2015).

direitos - que influenciou o processo político de formulação do PNE 2014, culminando em sua aprovação sem nenhuma referência aos termos gênero e sexualidade/orientação sexual.

Assim, com relação ao *corpus* de pesquisa que constitui o material empírico deste trabalho, podemos dividi-lo em três grupos: documentos públicos divulgados pelos organismos internacionais e pelo Estado brasileiro sobre a educação inclusiva com perspectiva de gênero; documentos primários que descrevem a tramitação do processo de aprovação do PNE, mais especificamente as notas taquigráficas divulgadas no site da Câmara<sup>4</sup> e os textos acima citados, textos pelos quais procuramos compreender o significado do termo “ideologia de gênero”;

A qualidade do material selecionado foi avaliada a partir dos critérios sugeridos por John Scott (1990 apud MAY, 2004): a autenticidade, a credibilidade, a representatividade e o significado. No caso dos documentos oficiais, a natureza dos documentos selecionados para análise indica os elementos de autenticidade e credibilidade. Os documentos, elaborados por diferentes instituições, são representativos na medida em que permitem obter informações sobre a construção da agenda de gênero em educação a nível internacional, na América Latina e no Brasil.

A representatividade dos textos antifeministas foi o critério que utilizamos para a seleção. O texto *Agenda de gênero: redefinindo a igualdade*, de autoria de Dale O’Leary, foi indicado pelo padre Paulo Ricardo de Azevedo Junior, ativista pró-vida, em audiência na Comissão de Direitos Humanos durante a tramitação do Projeto de Lei da Câmara 03/2013, quando argumentou que a “ideologia de gênero” promoveria destruição da família. Já o texto *A ideologia do gênero: seus perigos e alcances*, da Conferência Episcopal Peruana, é considerado, pela Canção Nova, como um dos mais completos já produzidos sobre o tema em termos eclesiais. A entrevista concedida à Zenit com Jorge Scala, advogado pró-vida, é representativa considerando que o livro de sua autoria - *Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família* - é considerado como a primeira publicação no Brasil sobre o tema na perspectiva antifeminista. A publicação do livro e a entrevista concedida alguns meses após sua publicação podem ser considerados marcos históricos para a disseminação dos discursos antifeministas no Brasil.

Assim, os documentos selecionados permitirão compreender quais são os elementos discursivos da política antifeminista no que diz respeito ao gênero e seus nexos com os conceitos de sexualidade e família. Trataremos dos significados contidos no texto e suas

---

<sup>4</sup><http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/notas-taquigraficas-1>

relações com outros textos (MAY, 2004), especificamente no que se refere às ideias e concepções de direitos quando o que se está em jogo é igualdade de gênero e orientação sexual.

Vale ressaltar que o interesse pelo problema da pesquisa surge de reflexões suscitadas durante a graduação em Ciências Sociais. Em grande medida, se materializaram no trabalho de conclusão de curso no qual realizamos uma breve discussão em torno da precária participação e representação das mulheres nos contextos democráticos modernos. Surgiu também durante a realização do estágio docente - na graduação -, e na atuação como professora de Sociologia da rede estadual de ensino do estado do Paraná, experiências estas que possibilitaram vivenciar a escola como um espaço no qual se reproduzem desigualdades de gênero, mas que possibilita a problematização e desnaturalização dos problemas que ela ajuda a construir. Por fim, parte também do interesse pelos feminismos e as relações que se estabelecem entre teoria e prática, ou seja, entre a produção acadêmica e a atuação nos movimentos sociais.

Havendo a necessidade de contextualização do tema proposto, consideramos válido mencionar que, no Brasil, mesmo constituindo a maior parcela da população<sup>5</sup>, as mulheres vêm ocupando posições consideradas inferiores ou secundárias em diversas áreas. No mercado de trabalho, as mulheres recebem salários menores em relação aos homens. No campo político, participam menos nos processos de decisões. São as maiores vítimas de violência doméstica e sexual, além de serem os principais alvos das mais distintas formas de violência de gênero expressas nas sutilezas das vozes e olhares da vida cotidiana.

Buscando a eliminação dessas desigualdades - especialmente desde o processo de redemocratização do país -, movimentos de mulheres e feministas têm reivindicado o reconhecimento e a inclusão de suas demandas nas agendas de governos municipais, estaduais e nacional. Entre as diversas ações realizadas, destaca-se a busca pela introdução da perspectiva de gênero na definição de políticas públicas, entendendo o Estado como um espaço privilegiado para as lutas das mulheres, mesmo diante de limitações que as instituições políticas colocam para sua participação e representação (FARAH, 2004; MARIANO, GALVÃO, 2014).

Com o processo de abertura política, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as pautas dos movimentos de mulheres e feministas passaram a ter um maior espaço na agenda política brasileira. O processo de redemocratização do país, assim como a influência do feminismo internacional estimularam os movimentos feministas brasileiros a privilegiar a luta pela incorporação da perspectiva de gênero nas políticas públicas

---

<sup>5</sup> Segundo dados do Censo 2010 do IBGE, cerca de 51% da população brasileira se declara como mulher, correspondendo a 97.348.809 mulheres do total de 190.755.779 da população.

e para o desenvolvimento de políticas mais inclusivas (ALVAREZ, 1988; ALVAREZ, 2000; PINTO, 2010; FARAH, 2004).

Nesse sentido, na década de 1990, deu-se o fortalecimento da tendência de se ver no Estado e nas políticas públicas um espaço privilegiado para a luta política das mulheres. Elas passaram a ter mais espaço não somente como beneficiárias de serviços públicos, mas também como protagonistas na arena política (ALVAREZ, 1988; ALVAREZ, 2000; PINTO, 2010; FARAH, 2004).

Ocorre que, na última década, embora o Estado venha incorporando paulatinamente a perspectiva de gênero nas políticas públicas, assistimos, no Brasil, o crescimento da influência política de grupos conservadores e por que não dizer, reacionários. Tais grupos são contrários às pautas não só dos movimentos feministas, mas também de diversos movimentos que buscam mudanças significativas na sociedade em termos de justiça e direitos humanos, tais como o movimento negro e os movimentos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). Atacam diretamente direitos já estabelecidos e fazem oposição às reivindicações por ampliação de direitos de minorias políticas.

Tomemos como exemplo, em relação às pautas do movimento LGBT, o caso do kit “Escola sem Homofobia”, ocorrido em 2012. Enquanto parte integrante do programa “Brasil sem Homofobia”, o objetivo da proposta era levar às/aos professoras/es da rede pública de ensino um material didático por meio do qual fosse possível abordar e combater, em sala de aula, diversas formas de preconceitos e discriminações em relação a certos grupos sociais, assim como estimular o respeito, a tolerância e a compreensão das questões relativas às identidades de gênero e sexualidades. No entanto, membros do Congresso Nacional, entre eles o militar da reserva e deputado federal Jair Bolsonaro, pelo Partido Progressista do Rio de Janeiro (PP-RJ), e o pastor da igreja Assembleia de Deus e deputado federal Ronaldo Fonseca, pelo Partido da República, do Distrito Federal (PR-DF), promoveram uma série de ataques que resultaram no cancelamento da impressão e distribuição do material. Para seus críticos, a utilização, nas escolas, do *Kit gay* – nomenclatura por eles atribuída ao material – estimularia o “homossexualismo”<sup>6</sup> e a promiscuidade.

Podemos, ainda, mencionar o Projeto de Lei que ficou popularmente conhecido como “Cura Gay”, cujo principal objetivo era sustar um dos parágrafos da resolução

---

<sup>6</sup> Para ativistas dos movimentos LGBT's, o sufixo “ismo” do termo oferece um tom pejorativo, indicando a sexualidade de pessoas não heterossexuais como patologia ou aberração. Negam, ainda, a suposição de alguns grupos, tal como os de alguns fundamentalistas religiosos, de que o “homossexualismo” é uma ideologia que pretende “pregar” ao mundo a prática homossexual. Sugerem a utilização do termo “homossexualidade” por considerarem mais justa e inclusiva.

do Conselho Federal de Psicologia – CFP que coloca limites à atuação das/os psicólogas/os no que diz respeito às práticas que visam ao tratamento ou à cura das homossexualidades. Para o propositor deputado federal João Campos, pelo Partido da Social Democracia Brasileiro/Goiás (PSDB-GO) e pastor da igreja Assembleia de Deus, a proposta do Projeto de Lei contribuiria para a oficialização de práticas - de tratar homossexuais - já presentes na instituição religiosa da qual é pastor. Apresentando a homossexualidade como uma doença, a proposta contraria as posições de organismos internacionais sobre o assunto, como, por exemplo, a Organização Mundial da Saúde (OMS).

Em relação aos direitos sexuais e reprodutivos, um exemplo emblemático é o Projeto de Lei nº 478/2007, conhecido como “Estatuto do Nascituro”, dos então deputados federais Osmânio Pereira, pelo Partido Trabalhista Brasileiro, de Minas Gerais (PTB-MG), e Elimar Máximo Damasceno, pelo Partido da Reedificação da Ordem Nacional, de São Paulo (PRONA-SP), encaminhado em 2007 ao Congresso Nacional para apreciação. O projeto pretendia extinguir as permissões legais de interrupção da gravidez indesejada, pôr fim às pesquisas com células tronco e à fertilização *in vitro*, entre outros. Integrantes de movimentos sociais, especialmente dos movimentos feministas, e ativistas pelos direitos humanos consideram a proposta uma violação aos Direitos Humanos e reprodutivos das mulheres.

Podemos citar também as pressões realizadas para o veto integral do Projeto de Lei Complementar – PLC nº 03/2013, que tinha por objetivo assegurar o atendimento obrigatório e integral às pessoas vítimas de violência sexual, considerado, por organizações e movimentos de defesa dos direitos sexuais e reprodutivos, uma possibilidade de superação das barreiras que impedem o atendimento legal e seguro para pessoas em situação de violência sexual. Para religiosos, como, por exemplo, o deputado federal Paulo Freire, pelo Partido da República, do estado de São Paulo (PR-SP), o pastor da igreja Assembleia de Deus e deputado federal Marco Feliciano, pelo Partido Progressista, também de São Paulo (PSC-SP), o deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ), o padre Paulo Ricardo de Azevedo Junior – que participou das audiências públicas e foi uma liderança importante de grupos contrários ao projeto –, entre outros, a aprovação total ou parcial do projeto teria como consequência a indução para a prática irrestrita do aborto no Brasil. Um dos argumentos é que a pílula do dia seguinte<sup>7</sup>, que seria disponibilizada nas Unidades Básicas de Saúde, do Sistema Único de Saúde (SUS), com a aprovação da PCL, é um método abortivo. Para as/os suas/eus defensoras/es, o veto, total ou

---

<sup>7</sup> A pílula do dia seguinte, ou a Anticoncepção de Emergência, é um método anticonceptivo que utiliza compostos hormonais concentrados e por curto período de tempo cujo objetivo é prevenir gravidez inoportuna ou indesejada. Deve ser usado nos dias seguintes à relação sexual e é indicado para situações especiais ou de exceção.

parcial do projeto, representaria retrocessos em termos de direitos das vítimas de violência sexual. Nesse caso, após a aprovação em plenária pelo Senado, a PLC nº 03/2013, de autoria da deputada Iara Bernardi, do Partido dos Trabalhadores (PT-SP), foi transformada em norma jurídica – Lei nº 12845/13 – e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em 01 de agosto de 2013, sem vetos.

No campo das políticas educacionais brasileiras, um importante documento é o Plano Nacional da Educação – PNE. Trata-se de um documento que estabelece metas e estratégias para todos os níveis de ensino do país, ou seja, abrange a educação infantil à pós-graduação e atravessa as diversas modalidades de ensino, visando melhorias educacionais em termos de qualidade e de superação de desigualdades, estabelecendo um prazo de dez anos para que a federação, os estados, o distrito federal e os municípios as alcancem. O texto propositivo do PNE, enviado ao Congresso Nacional para votação, é fruto de debates e discussões entre entidades governamentais e sociedade civil, cujo principal espaço é o Conselho Nacional da Educação.

Recentemente, após quatro anos de tramitação no Poder Legislativo, o Plano Nacional de Educação 2014 foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT). Muitas polêmicas envolveram o processo de formulação do PNE, entre elas a não inclusão da diretriz que versava sobre a promoção da igualdade de gênero e sexualidade, apresentada como emenda ao texto apresentado pelo Poder Executivo à Câmara dos Deputados, assim como todas as propostas de emendas apresentadas pelos/as legisladores/as em relação à matéria. Críticos fundamentavam seus argumentos na afirmação de que o uso dos termos gênero e sexualidade introduziriam, nas políticas educacionais, o que se denominou por “ideologia de gênero”. Para eles, tal ideologia traria efeitos na produção e disseminação de materiais didáticos e outros recursos, incentivaria a homossexualidade e promoveria o fim da família tradicional, sob o rótulo da igualdade de gênero.

Consideramos, portanto, o processo político de formulação do Plano Nacional da Educação 2014, que culminou na supressão de todas as referências às questões de gênero e sexualidade em seu texto final aprovado pela Câmara dos Deputados e sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff, sem vetos, um caso emblemático. Dessa forma, entendemos que uma investigação sobre a disputa política travada em torno da construção do texto do PNE 2014 pode nos levar a uma caracterização do cenário atual de resistências e oposições à agenda feminista na política brasileira atual, criando novos obstáculos para a formulação de políticas públicas com perspectiva de gênero.

Sendo assim, para alcançar os objetivos deste trabalho, a dissertação será organizada em três capítulos. No primeiro, sob o título “Feminismos, antifeminismo e política educacional”, tratamos das diversas manifestações do feminismo na história ocidental e a trajetória de incorporação do gênero nas políticas públicas brasileiras, além de realizarmos algumas considerações sobre o antifeminismo. Descrevemos as propostas de organismos internacionais e do Estado brasileiro no que se refere à definição de políticas educacionais antidiscriminatórias em relação ao gênero e à sexualidade.

No segundo capítulo, intitulado “O gênero nos Planos Nacionais de Educação 2001 e 2014”, nossa tarefa foi compreender o Plano Nacional de Educação e seus objetivos: descrevemos o processo de deliberação política do PNE 2014, que culminou na aprovação do texto sem nenhuma referência às questões de gênero e sexualidade, assim como apresentamos as rupturas e continuidades no que diz respeito às questões de gênero entre o PNE 2014 e seu precedente.

No terceiro capítulo, “O gênero em disputa no Plano Nacional de Educação 2014”, buscamos identificar quais argumentos foram levantados para a não inclusão da igualdade de gênero e orientação sexual no Plano, especialmente no que diz respeito ao argumento da chamada “ideologia de gênero”. Por meio de Análise de Discursos Crítica (ADC) dos materiais divulgados em canais midiáticos, tais como manifestos de autores/as de movimentos sociais, entrevistas etc., analisamos os principais elementos dos discursos antifeministas como constrangimento à agenda de gênero para a educação brasileira em torno das questões de gênero, sexualidade e família. Descreveremos os principais elementos dos discursos antifeministas que dificultam os encaminhamentos das pautas feministas e de gênero para a construção de políticas educacionais no atual cenário político brasileiro.

## 1 FEMINISMO(S), ANTIFEMINISMO(S) E POLÍTICA EDUCACIONAL

Como bem afirma Francisco Heidemann (2014), muitas/os estudiosas/os que se concentram na análise do processo de *policy-making* propõem modelos de análises que consideram o processo político-administrativo em estágios, como segue:

(1) o estabelecimento ou a montagem da agenda refere-se ao processo pelo qual os problemas chegam à atenção dos governos; (2) a formulação da política diz respeito ao modo como as propostas de política são formuladas dentro do governo; (3) a tomada de decisão política é o processo pelo qual os governos dão curso de ação ou de inação; (4) a implementação da política relaciona-se ao modo pelo qual os governos dão curso efetivo a uma política; e (5) a avaliação da política trata dos processos pelos quais tanto os atores estatais como os societários monitoram os resultados das políticas, podendo resultar daí uma reconceituação dos problemas e das soluções político-administrativas (HOWLETT et al, 2013 apud HEIDEMANN, 2014, p. 37-38).

Das etapas mencionadas, para a análise pretendida neste trabalho, oferecemos especial atenção ao processo de formulação de políticas públicas, especificamente o processo de formulação do Plano Nacional de Educação 2014. Segundo Heidemann (2014, p. 38-39), esse estágio pode ser definido como “o processo de criação e determinação das possíveis soluções para os problemas da política pública”. Nessa etapa da *policy-making* realiza-se a identificação, o refinamento e a formalização das opções que, de alguma forma, poderão solucionar os problemas reconhecidos no estágio da montagem da agenda. Nesse estágio, dois ou mais grupos podem se envolver no processo político, produzindo propostas concorrentes ou complementares.

Isso posto, ressaltamos que, nos estudos feministas, o problema que diz respeito à forma como as políticas públicas, nos contextos democráticos, influenciam as relações de gênero e vice-versa, tornou-se central. Busca-se, entre outros, compreender os processos de planejamento, implementação e avaliação das políticas públicas à luz de modelos teóricos que oferecem enfoque à questão do gênero, articulado com categorias como classe, raça e etnia. Faz-se necessário, portanto, realizar uma breve contextualização acerca da participação das mulheres na história recente da política brasileira e mundial tal como os principais elementos da agenda de gênero e feminista em torno da educação.

Assim, nosso objetivo neste capítulo é realizar algumas considerações em torno da questão da agenda de gênero em educação. Para tanto, na primeira seção, apresentamos as diversas manifestações dos feminismos ao longo da história ocidental recente e sobre a

construção da agenda de gênero com destaque para o contexto latino-americano e traçamos algumas considerações de grupos contrários à agenda feminista, ou seja, sobre o antifeminismo. Na segunda seção deste capítulo, realizamos alguns apontamentos sobre as propostas dos organizadores internacionais em relação às questões de gênero e sexualidade na educação. Na seção seguinte, descrevemos as propostas do Estado brasileiro no que se refere à definição de políticas educacionais antidiscriminatórias em relação ao gênero e à sexualidade. Neste capítulo, tivemos como principais recursos a pesquisa bibliográfica e documental.

### 1.1 FEMINISMO(S), ANTIFEMINISMO(S) E A CONSTRUÇÃO DA AGENDA DE GÊNERO

De acordo com Céli Regina Jardim Pinto (2012), na história ocidental sempre existiram mulheres que se rebelaram contra sua condição desigual e situação de desvantagem em relação aos homens em diversos campos da vida social. No entanto, foi na virada do século XVIII para o século XIX que o feminismo de primeira onda<sup>8</sup> surgiu como movimento intelectual e político “e pode ser considerado um filho indesejado da Revolução Francesa” (MIGUEL, 2014a, p. 20). É nesse contexto que as mulheres passaram a se organizar para lutar por direitos, entre eles, o direito ao voto.

A popularidade alcançada por meio das reivindicações pelo sufrágio feminino, muitas vezes, leva ao entendimento errôneo de que as lutas das feministas desse período se limitavam à questão do voto. Desde o século XIX questionava-se, por exemplo, a ideia recorrente no pensamento político da época de que as mulheres eram “naturalmente” destinadas ao enclausuramento na esfera doméstica. Então, nesse primeiro momento, o programa feminista apresentava alguns eixos centrais: a educação das mulheres, o direito ao voto, a igualdade do casamento, o direito de dispor de propriedades etc. (MIGUEL, 2014a).

Mas além do “feminismo liberal”, nascido na transição do século XVIII para o século XIX, o final do século XIX assistiu, também, o surgimento de um feminismo socialista, com bases libertárias. O deslocamento do foco das discussões do direito ao voto para a situação da mulher trabalhadora trazia uma nova forma de compreensão das desigualdades entre homens

---

<sup>8</sup> Existem críticas às noções universalizantes da ação política feminista, realizadas especialmente pelos estudos pós-coloniais, que enfatizam a necessidade de abarcar as diferentes leituras da opressão de mulheres do Sul, negras, lésbicas etc. Denuncia-se “que o feminismo que se fortaleceu a partir da segunda onda teve como uma de suas consequências a universalização de leituras da experiência de opressão e de emancipação de mulheres que desconsideraram e desqualificaram a pluralidade e a diversidade delas” (MAYORGA, et al, 2013, p. 464). Nesse sentido, vale ressaltar a necessidade de relativizar as considerações das narrativas da história do feminismo realizadas em “ondas”, considerando que elas universalizam as distintas experiências e lutas das mulheres inseridas em contextos diversos.

e mulheres. Argumentavam que a dominação masculina era um subproduto da dominação burguesa. Por sua radicalidade, o feminismo socialista ficou à margem das correntes dominantes sufragistas e começou a perder força, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, a partir da década de 1930 (MIGUEL, 2014a; PINTO, 2012). Apesar dos diferentes enfoques das feministas desse período, é possível afirmar, conforme nos informa Marlise Matos (2008, p. 338), que

O grande esforço da primeira onda do feminismo foi o de questionar, refletir, procurando desconstruir inúmeras formas de instituições e relações patriarcais no seio das quais se mantinham e se reproduziam estratégias de dominação masculina; isso se dando na arena da luta pelo sufrágio universal. Ou seja, tratou-se de uma batalha pela afirmação da condição fundamental e democrática da igualdade política entre os sexos.

No entanto, para Flávia Biroli e Luis Felipe Miguel (2014, p. 8),

No processo de suas próprias lutas, o feminismo foi capaz de transformar sua agenda e também sua reflexão sobre o mundo social. Para as sufragistas estadunidenses do século XIX, por exemplo, a conquista do voto “seria o Milênio para as mulheres”, como observou acidamente Angela Davis. A pífia presença feminina nos espaços de poder após a obtenção desse direito indicou a necessidade de identificar os mecanismos de exclusão mais profundos, além da restrição consignada em lei. O mesmo se pode dizer das reformas dos códigos civis ou do acesso à educação. Cada vez mais, em vez da incorporação das mulheres à ordem existente, tornava-se clara a necessidade de uma transformação profunda dessa ordem.

Problematizações nesse sentido trouxeram nova roupagem ao feminismo que, a partir da década de 1960, e por influência da publicação de livros como *O segundo sexo*<sup>9</sup>, de Simone de Beauvoir, que representou um importante esforço de compreensão da construção social do “feminino” como um conjunto de determinações e expectativas voltadas para cercar as possibilidades de autonomia das mulheres, e *A mística feminina*<sup>10</sup>, de Betty Friedan, no qual a autora apresentou uma análise sobre a infantilização na qual eram submetidas as mulheres para que se adequassem à submissão aos seus maridos (PINTO, 2012; MIGUEL, 2014a), passou a tratar diretamente das relações de poder entre homens e mulheres (PINTO, 2012). Nesse sentido, conforme salienta Pinto (2012, p. 271):

<sup>9</sup> *Le Deuxième Sexe*, em francês, publicado originalmente em 1949.

<sup>10</sup> *The feminine mystique*, em inglês, publicado originalmente em 1963.

O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher no trabalho, na vida pública, na educação, mas também luta por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que a mulher tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e sobre o seu corpo.

Assim, nos Estados Unidos e na Europa, o feminismo começa a assumir causas identitárias, deslocando o foco das discussões da dominação de classe para a dominação do homem sobre a mulher. É no desdobramento da denominada “segunda onda” que as preocupações das feministas se voltaram para as construções teóricas, estando presentes, no cerne das discussões, as questões que diziam respeito à natureza e à causa das injustiças de gênero, assim como as respectivas possibilidades de remediações para essas injustiças (LOURO, 2014; FRASER, 2007).

Sobre a segunda onda do feminismo estadunidense, Nancy Fraser (2007) defende a tese de que ela pode ser dividida em três fases. A primeira refere-se ao período pós Segunda Guerra Mundial, mais especificamente os anos de 1960, marcado pela efervescência dos “novos movimentos sociais”. Nessa fase, segundo Fraser (2007, p. 293),

Originou-se, em outras palavras, como parte de um esforço maior para transformar o imaginário político economicista que tinha centrado a atenção em problemas de distribuição entre as classes. Ao exporem uma ampla gama de formas de dominação masculina, feministas sustentaram uma visão expandida da política que incluísse o “pessoal”.

Se na primeira fase a tentativa das feministas era expandir seu imaginário político, na segunda fase, com o “declínio das energias utópicas da Nova Esquerda, os *insights* anti-economicistas foram ressignificados e incorporados em um novo imaginário político que colocou questões culturais em primeiro plano” (FRASER, 2007, p. 293). Feministas substituíram a luta por igualdade e as reivindicações por redistribuição pela política do reconhecimento: “o feminismo se preocupou com a cultura e foi atraído pela órbita da política de identidade (FRASER, 2007, p. 293).

Segundo a autora, nessa fase, a “tendência foi subordinar lutas sociais às lutas culturais, a política de redistribuição à política do reconhecimento”<sup>11</sup> (FRASER, 2007, p. 297).

---

<sup>11</sup> Considerando o escopo deste trabalho, não cabe realizar uma reconstrução dos argumentos de Nancy Fraser e suas considerações sobre as três dimensões da justiça. Para aprofundamento ver, entre outros: FRASER, N. La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. In: Fraser, N.; Honneth, A. ¿Redistribución o reconocimiento? A Coruña: Paideia, 2006a. p. 17-88. \_\_\_\_\_. Una deformación que hace imposible el reconocimiento: réplica a Axel Honneth. In: Fraser, N.; Honneth, A. ¿Redistribución o reconocimiento? A Coruña: Paideia, 2006b. p. 149-175. \_\_\_\_\_. Mapeando a Imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. Estudos Feministas, Florianópolis, 15(2): 240, maio-

Nesse contexto, principalmente a partir da década de 1980, o feminismo é fortemente influenciado pelas proposições realizadas por Michel Foucault, Jacques Derrida e outros. Os esforços estavam orientados à crítica da modernidade, apesar de pontos de divergências nas análises (LOURO, 2014; MARIANO, 2012). Sobre essa questão, Louro (2014, p. 33) afirma:

compartilham das críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade; apontam limitações ou incompletudes nas formas de organização e de compreensão social abraçadas pelas esquerdas; problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo o todo social, etc.

Tal perspectiva coloca em evidência, principalmente no decorrer dos anos 1990, o uso da categoria gênero. O gênero, como categoria de análise que procura desestabilizar as noções binárias e essencialistas em torno de ideias como a de feminilidade e masculinidade, tornou-se frequente e foi sendo introduzido nas pesquisas acadêmicas por todo o mundo ocidental (MORAES, 1998).

É nesse cenário que emerge a política *queer*. Tal como afirma Louro (2001), mesmo que seja bastante diversificado, há, entre as/os adeptas/os do feminismo *queer*, algumas aproximações: apoiam-se nas teorias pós-estruturalistas e apostam na desconstrução como método de crítica literária e social, reivindicam, para suas análises, categorias e perspectivas da psicanálise e contestam os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes. Assim, além de questões pontuais da política e da teorização *gay* e lésbica, é necessário compreender a política *queer* dentro do quadro mais amplo do pós-estruturalismo.

Porém, segundo Fraser (2007), ao ligarem as reflexões sobre as identidades em meio ao crescimento da lógica neoliberal, os movimentos deram terreno para o fortalecimento das desigualdades. Nos Estados Unidos, a partir da primeira década do século XXI, o feminismo passa a assumir uma política transnacional ao expor os problemas de enquadramento das políticas circunscritas dentro do Estado territorial, evidenciando o problema da representação.

Ocorre que feministas brasileiras têm contestado a tese de Nancy Fraser sobre a “imaginação feminista”, ou seja, a historicização realizada pela autora sobre as mudanças na “geografia das energias feministas”. Celi Pinto (2010), por exemplo, ao direcionar seus esforços

---

agosto/2007. \_\_\_\_\_. ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época “postsocialista”. [www.cholonautas.edu.pe/](http://www.cholonautas.edu.pe/) Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.

para a interpretação do contexto brasileiro, defende a existência de três grandes ondas do feminismo tupiniquim. A primeira, marcada pela luta pelo voto (por direitos políticos, pela igualdade política), constrói-se na esteira do movimento sufragista mundial. Foi protagonizada principalmente por mulheres das classes médias e altas que tiveram acesso à escolarização em outros países.

Nas décadas de 1960 e 1970, segundo Alvarez (2000), havia, por parte das feministas latino-americanas, a necessidade de privilegiar a “luta geral” por justiça e contra os modelos capitalistas levados a cabo pelos governos militares, elites políticas e classes dominantes. O Estado, enquanto arena política, era entendido como excludente, opressivo e inimigo da justiça social.

Tal necessidade contribuiu, desde meados da década de 1970, para a organização dos movimentos que reivindicam políticas específicas de gênero. Inicialmente, as mudanças na economia doméstica das classes populares trazidas, entre outras, pelo impacto das políticas do regime autoritário, assim como a resistência das mulheres a tais mudanças, foram uma das motivações para o surgimento do movimento feminino das classes populares. Dessa forma, foram os clubes de mães e associações de bairros de mulheres que definiram o contexto para formação de uma articulação entre mulheres de classes populares, oferecendo a base para a mobilização política no que diz respeito às questões de classe e gênero. É importante ressaltar que tais organizações do movimento feminino não tinham o objetivo, naquele contexto, de desafiar as relações de poder baseadas no gênero, embora apresentassem reivindicações específicas nessa matéria. O foco de suas ações políticas se dava nas reivindicações diretas ou *lobbys* frente ao governo para o atendimento de necessidades concretas como, por exemplo, creches e moradias (ALVAREZ, 1988).

As entidades feministas também proliferaram, no Brasil, a partir de meados da década de 1970. As políticas do regime autoritário tiveram um impacto diferente entre as mulheres da classe média, predominantemente no movimento feminista, em relação às mulheres de classes populares. Para a autora (ALVAREZ, 1988, p. 326), a “expansão de emprego no setor estatal e a educação técnica e profissional universitária”, levadas a cabo, ao menos nos primeiros anos do regime autoritário, trouxeram certas melhorias na condição das mulheres brancas de classe média. Os cenários universitários e profissionais, que até a década de 1960 eram dominados por homens, ilustravam o espaço de articulação das futuras feministas brasileiras, aumentando as possibilidades de articulação e luta das mulheres. Tal como afirma Sônia Alvarez (1988, p. 327),

O envolvimento das mulheres de classe média na educação superior e nas profissões também serviu para aumentar a possibilidade de elas se envolverem no movimento estudantil, nas organizações clandestinas e associações profissionais “politizadas”, que desafiavam o governo autoritário nos anos [19]60 e [19]70.

Resumidamente, de acordo com Alvarez (2000, p. 389),

O feminismo brasileiro definia-se em relação e/ou contraste com: a esquerda (tanto revolucionária como a teórico-acadêmica, que insistiam em relegar a opressão de gênero ao estatuto de “contradição secundária”); as mulheres não-feministas participantes também da oposição, conhecidas então como as “políticas”, que insistiam em priorizar a “luta geral” e se proclamavam “femininas e não-feministas”; as centenas de grupos de mulheres de base – muitas vezes vinculadas à Igreja católica (antifeminista mesmo quando progressista) – que proliferavam então no país, organizados em torno da sobrevivência da família e da comunidade e que constituíam um público privilegiado para as intervenções culturais-políticas das feministas; e a imagem distorcida pelos meios de comunicação dos movimentos feministas “burgueses, imperialistas, de ódio ao homem” da América do Norte e da Europa.

Em termos de ação política, os grupos e entidades feministas que atuavam na década de 1970 focavam em protestos (abaixo-assinados, marchas, denúncias nos meios de comunicação etc.) e no trabalho com mulheres de classes populares (ALVAREZ, 1988). Muitas das feministas desse período estavam inseridas em organizações clandestinas de esquerda e partidos legais de oposição, e direcionavam seus esforços para a promoção da participação de mulheres da classe trabalhadora, em parceria com o que mais tarde ficou conhecido como “movimento de mulheres” (ALVAREZ, 2000).

Surgia entre as feministas uma cultura política que privilegiava as práticas democráticas radicais e auto-organização, tal como defendem as/os teóricas/os democráticas/os participacionistas. Do ponto de vista da teoria política, como bem afirma Boaventura de Souza Santos (2002), nas discussões sobre a democracia ocorridas na primeira metade do século XX, é possível uma divisão entre duas concepções de mundo e suas relações com a modernidade: de um lado, tem-se uma visão liberal-democrática com ênfase no debate sobre os procedimentos eleitorais para a formação de governos e mecanismos para limitação do poder do Estado; de outro, apresenta-se uma concepção marxista de democracia, concentrada na defesa de que a soberania é alcançada pela autodeterminação dos cidadãos e autores/as que advogam a favor da participação política, entendendo-a como uma forma fundamental de autorrealização.

Os primeiros privilegiam uma concepção mais instrumental da democracia, a compreendem como um mecanismo de proteção dos cidadãos contra o governo arbitrário e de fazer expressar suas preferências, ou seja, entendem a democracia como um meio e não um fim. A democracia seria, portanto, um recurso necessário para a proteção da liberdade dos cidadãos e à preservação do mínimo de bens públicos, ou seja, o Estado de direito, a política eleitoral, bem como uma rede de segurança social são considerados essenciais para que as cidadãs e cidadãos pudessem alcançar seus interesses e objetivos (SANTOS, 2002).

Em oposição a perspectiva votocêntrica, tem-se um conjunto de autoras e autores que procuraram uma reapropriação da democracia, oferecendo ênfase ao seu caráter substantivo que foi perdido com a centralização da temática procedimental. Tratam-se dos democratas e republicanos clássicos, os liberais e os democratas participativos, que valorizam o engajamento político por acreditarem que este promove a eficácia política e a preocupação com problemas coletivos além de estimular a formação de cidadãs e cidadãos capazes de perseguir o bem comum (HELD, 1987).

Para os defensores da democracia participativa, a existência formal de determinados direitos, ou seja, de leis, não pode, sozinha, garantir que todas as pessoas possam deles gozar. Defendem que a participação dos cidadãos e cidadãs não deve limitar-se à escolha de representantes nos processos eleitorais por meio do voto. Para as/os teóricas/os participacionistas, as eleições não são suficientes para garantir a liberdade e igualdade nos processos de decisão (HELD, 1987). Carole Pateman (1992), por exemplo, defende que a democracia participativa possibilita o desenvolvimento humano, melhora o senso de eficácia política, diminui a centralização do poder, levanta preocupações sobre problemas coletivos e contribui para a formação de cidadãos capazes de se envolverem com assuntos do governo (HELD, 1987; PATEMAN, 1992).

Na esteira das defesas em prol de modelos democráticos mais participativos, na América Latina, os anos de 1970 e 1980 foram marcados pela “resistência e luta das mulheres contra o autoritarismo, a violência e falta de cidadania no interior dos regimes militares” (MATOS, 2014, p. 5). Durante a década de 1980, as feministas latino-americanas adotaram práticas mais fluidas e menos hierarquizadas. Negavam os sistemas de representação e advogavam a favor do “falar por si mesma”. Enfatizavam a autonomia em relação à esquerda, a oposição ao governo ditatorial e ao Estado (ALVAREZ, 2000).

Conforme nos informa Marta Farah (2004), a incorporação das questões de gênero nas agendas do governo brasileiro ocorreu no processo de redemocratização. A partir de meados dos anos de 1980 - e principalmente ao longo da década de 1990 -, o contexto político

latino-americano era de transição de governos ditatoriais para governos democráticos. Muitos países da América Central assistiam a conflitos internos e violentas lutas políticas. Nos países das Américas Latina e Central, esse período foi marcado “por forte pressão dos grupos sociais, incluindo o movimento de mulheres, por reformas constitucionais, participação política e transformações institucionais” (MATOS, 2014, p. 6).

Tal como afirma Farah (2004), a agenda de Estado brasileira, no final da década de 1980, foi marcada por “uma tensão permanente entre o vetor ‘eficiência’ e o vetor ‘democratização dos processos decisórios e do acesso a serviços públicos’” (FARAH, 2004, p. 52). Enquanto os movimentos populares - entre eles, o(s) feminista(s) -, partidos de esquerda e grupos progressistas tendiam a privilegiar a democratização das decisões e a inclusão social, os partidos e grupos de corte liberal-conservador, assim como as organizações da sociedade civil ligadas às elites empresariais, tendiam à ênfase para a eficiência e corte de gastos (FARAH, 2004).

Assim, a agenda de gênero passava a ser formulada por um movimento não mais unitário, mas sim fragmentado em torno de diversos temas, tomando contorno mais complexo, assim como a agenda de reforma do Estado. Os movimentos de mulheres e feministas apoiavam a dimensão democrática da descentralização, mesmo não havendo um sistema e um aparato centralizado consolidado de políticas de gênero (FARAH, 2004).

Ainda na década de 1980, as novas formas de articulação entre Estado, sociedade civil e o setor privado trouxeram divergências importantes no interior do movimento de mulheres e do movimento feminista. Para alguns grupos era necessário ocupar espaços governamentais; outros grupos apostavam na autonomia do movimento e que esta deveria ser preservada. As divergências em relação à participação no espaço governamental culminaram na constituição de organizações não-governamentais que “passaram a desenvolver programas de gênero em áreas como saúde, educação, combate à violência, geração de renda e organização de mulheres” (FARAH, 2004, p. 53), que, mais tarde, passaram a dialogar com o Estado, principalmente em relação às diretrizes de ação para políticas públicas. Dessa forma,

o retorno dos regimes civis e da democracia eleitoral em boa parte da região levou um número crescente de feministas “independentes” a ver os partidos políticos, os órgãos legislativos e o Estado como arenas potencialmente viáveis para promover mudanças na situação das mulheres (ALVAREZ, 2000, p. 390).

A dupla militância de muitas mulheres foi acentuada especialmente em 1982, durante a campanha eleitoral. Em sua maioria engajadas nas campanhas do PT (Partido dos

Trabalhadores) e PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Essa participação trouxe novas preocupações nas plataformas políticas, especialmente a inclusão das reivindicações dos movimentos de mulheres e movimentos feministas (ALVAREZ, 1988). Novos temas foram trazidos pelas mulheres, tais como a desigualdade salarial, o direito à creche, a violência contra a mulher, questões em torno da sexualidade e reprodução etc. (ALVAREZ, 1988; FARAH, 2004). Não obstante, rejeitavam práticas hierárquicas e androcêntricas<sup>12</sup> dessas organizações, além de denunciarem a invisibilização e desconsideração das questões de gênero para a luta política geral (MATOS, 2014). Portanto, nesse período,

movimentos e entidades feministas, passaram a integrar, como um de seus componentes fundamentais, a idéia da articulação de ações governamentais e não-governamentais para a própria formulação das políticas. Além da ênfase na inclusão das mulheres como beneficiárias das políticas, reivindica-se a sua inclusão entre os ‘atores’ que participam da formulação, da implementação e do controle das políticas públicas (FARAH, 2004, p. 54).

O Estado passa a ser entendido como um espaço privilegiado para a luta pela superação das desigualdades entre mulheres e homens na sociedade brasileira (FARAH, 2004). Sônia Alvarez (1988) sugere que a abertura política no Brasil pode ter criado um espaço político mais permeável à participação das mulheres e articulações em torno de políticas de gênero. O processo de redemocratização pelo qual passou o país reforçou e foi fortalecido pelo o que a autora chama de *politização do gênero*, ou seja, aquele por meio do qual as questões - anteriormente entendidas como da esfera do privado - passaram a ser tomadas como questões políticas, adentrando as pautas dos partidos e do Estado brasileiros.

A autora afirma que:

À medida que esses dois processos evoluíram [redemocratização e politização do gênero], as reivindicações por maior representação e força política para as mulheres como um grupo, por creches comunitárias e gratuitas, e por planejamento familiar acessível e não coercitivo foram sendo introduzidas nas arenas institucionais, em todos os níveis da política brasileira, pelas entidades do movimento de mulheres (ALVAREZ, 1988, p. 316).

Na abordagem realizada por Céli Pinto (2010), esse é o contexto da segunda onda do feminismo brasileiro, marcado pela resistência por parte das mulheres contra a ditadura militar e pela luta contra a hegemonia masculina, com destaque para as discussões em torno da

---

<sup>12</sup> Androcentrismo é o termo utilizado para fazer referência à “estrutura preconceituosa que caracteriza as sociedades de organização patriarcal, pela qual – de maneira ingênua ou propositada – a condição humana é identificada como a condição de vida do homem adulto” (GÖSMANN, 1996 apud OLIVEIRA, 2002, p. 31).

sexualidade e da violência sexual.

A partir da década de 1990, o feminismo brasileiro passou a oferecer maior ênfase aos processos de institucionalização e discussão sobre as diferenças entre as próprias mulheres. Na terceira onda do feminismo brasileiro, as feministas buscavam, tal como outros movimentos sociais, reformas institucionais no Estado, visando à democratização desses espaços; procuravam estabelecer, em suas análises e propostas, conexões com outras categorias como a raça, etnia e sexualidade; e se aproximavam, por meio da especialização e profissionalização do movimento e de ONG's voltadas para as questões das mulheres, cada vez mais do Estado (PINTO, 2010).

Segundo Alvarez (2000), essa tendência que se intensificou principalmente a partir do processo de Beijing é caracterizada pelo “descentramento” das práticas feministas na América Latina. As feministas latino-americanas expandiram seus discursos e práticas para uma diversidade de arenas socioculturais e políticas. Segundo a autora (ALVAREZ, 2000, p. 404),

O próprio processo de Beijing induziu as ativistas [...] a forjar novas coalizões locais, nacionais e regionais, reforçando a tendência crescente de transformar os vínculos, em larga medida informais, criados durante os numerosos encontros dos anos 80, em redes ou “articulações” estruturadas mais formais.

Trata-se do processo nomeado por Alvarez (2000, p. 414) de “ONGuização e transnacionalização do campo feminista” que, na América Latina, levou muitas feministas a privilegiar alguns espaços tais como o Estado e as arenas políticas internacionais, com a pretensão de transformar as representações predominantes de gênero. Novos espaços e lugares de realização da política feminista foram construídos, tais como o Estado, as ONGs etc., conferindo “um acesso maior ao poder [...] do que outros (tais como as organizações de base)” (ALVAREZ, 2000, p. 416). Dessa forma, é possível afirmar que as feministas latino-americanas contribuíram para uma redefinição e expansão da agenda feminista de transformação social, defendendo a necessidade da definição de uma agenda feminista para as políticas públicas (ALVAREZ, 2000).

Vale ressaltar que Alvarez (2000, p. 414) chama a atenção para argumentos de críticas/os ao processo de “ONGuização e transnacionalização do campo feminista latino-americano”. Para elas/eles, o perigo reside no fato “de que a dimensão ética-cultural do projeto fundador de transformação feminista possa ser esquecido por um número crescente de feministas e ignorado [...] por instituições políticas, econômicas e culturais dominantes” (ALVAREZ, 2000, p. 414). A autora nos chama a atenção para a possibilidade existente de

esquecimento ou silenciamento por parte das feministas que atuam nos espaços mais tradicionais da arena política, de outras formas de intervenções cultural-políticas como a mobilização local e o trabalho com as mulheres das classes populares, por exemplo. Uma consequência possível de tal silenciamento/esquecimento seria a dificuldade para a formação de uma base social e política que pudesse pressionar governos e instituições em escalas regional, nacional e transnacional para o aumento da eficácia da implementação de direitos conquistados a partir do engajamento nas arenas políticas formais.

Já para Marlise Matos (2010), há, atualmente, uma forte tendência dos feminismos brasileiros e latino-americanos para uma renovada retomada e aproximação entre pensamento e movimento feministas. Matos (2010; 2014) defende a existência de uma nova "onda". Segundo a autora (2010, p. 68-69), a “quarta onda” valoriza “arenas paralelas de atuação, seja no âmbito da sociedade civil ou no das fronteiras existentes entre esta e o Estado”, afirmando a importância do debate em torno das interseccionalidades entre gênero, raça, sexualidade, classe e geração. Para a autora,

Tal difusão feminista, com certeza, tem produzido consequências políticas e culturais que oscilam desde as políticas estatais (com os sérios desafios propostos a partir da transversalidade e intersectorialidade), passando pelas exigências das ações de cooperação internacional, introjetando-se na cultura popular até as reflexões mais íntimas e que tangenciam aspectos do reconhecimento da multidimensionalidade subjetiva e identitária. Por meio destes caminhos tem sido recorrente identificar trajetórias pelos quais os feminismos parecem fluir horizontalmente (MATOS, 2010, p. 69).

Ainda sobre essa questão, Matos (2014, p. 10) afirma que,

Os movimentos feministas e de mulheres, especialmente a partir dos anos 90, foram ganhando um novo contorno político. Podemos entendê-los não como um tipo específico de “movimento social”, mas e, sobretudo, como um “campo” – o “campo feminista e de gênero” [...] onde estão presentes forças heterogêneas, diversificadas, plurais, policêntricas de organização entre mulheres que vão às ruas, constroem espaços específicos de auto-reflexão e de crítica no âmbito de sindicatos, movimentos estudantis, das universidades, ONGs, parlamentos, partidos políticos e também, nas Organizações Internacionais etc. Essas atrizes conformaram uma rede de atuação que, há muito, extrapolou a forma de organização meramente nacional, construindo-se assim as bases de interações que estão se dando no ciberespaço e através de outros meios recentes globais de comunicação de massa e tecnologia.

Dessa forma, considerando a especificidade do caso brasileiro, Matos (2010) argumenta que a "quarta onda" do feminismo no Brasil pode ser constatada por meio da

institucionalização das reivindicações das mulheres e do feminismo de políticas públicas para as mulheres com recorte de raça, etnia e geração, assim como pela busca do poder político nos espaços institucionais de tomada de decisão; da criação de novos mecanismos e órgãos de coordenação e gestão de políticas de gênero nos âmbitos federal, estadual e municipal; da criação de organizações não-governamentais, fóruns feministas e diversas outras redes de comunicação em escala transnacional; e a perspectiva trans ou pós-nacional que direciona esforços concomitantemente em duas frentes: “uma luta por radicalização anticapitalista, por meio do esforço de construção da articulação entre feminismos horizontais, e de uma luta radicalizada pelo encontro de feminismos no âmbito das articulações globais de países na moldura Sul-Sul” (MATOS, 2010, p. 69).

Do ponto de vista da teoria democrática, podemos contextualizar o campo da política feminista de “quarta onda” a partir do modelo deliberativo. Segundo Avritzer e Santos (2003), ao longo do século XX, o debate sobre a democracia limitou-se a duas formas complementares de hegemonia: a primeira baseada na hipótese da renúncia do papel da mobilização social e da ação coletiva na construção da democracia. Para a segunda, a solução elitista e sua consequente supervalorização dos mecanismos de representação poderia ser hegemônica sem que os mecanismos de representação precisassem ser combinados com mecanismos societários de participação. Nos dois casos propõe-se a extensão, ao resto do mundo, do modelo de democracia liberal-representativa, vigorantes nos países do hemisfério norte, deixando de lado experiências e debates ocorridos nos países do hemisfério sul (AVRITZER; SANTOS, 2003).

Para Avritzer e Santos (2003), a teoria hegemônica da democracia, encerrada a guerra fria e com o avanço da globalização, encontrou um conjunto de perguntas não resolvidas. Questões que remetem à discussão em torno da democracia representativa e da democracia participativa. Ganhava centralidade, portanto, o problema da forma e da variação da democracia - da qualidade da democracia.

No período do pós-guerra, além da formação e da consolidação do elitismo burocrático como prática restrita de legitimação dos governos, teriam surgido concepções alternativas que Avritzer e Santos (2003) denominaram como *contra-hegemônicas*. Essas concepções mantiveram a resposta procedimental ao problema da democracia. No entanto, vincularam-se como forma de vida. Nesse sentido, a democracia passava a ser compreendida como uma possibilidade de aperfeiçoamento da convivência humana tendo o reconhecimento da pluralidade humana como um de seus objetivos.

É nesse contexto que emerge um novo modelo: a "democracia deliberativa". Embora existam diversas posições entre suas/seus defensoras/es, é possível afirmar que o objetivo, nesse modelo normativo de organização das sociedades contemporâneas, é a busca pela melhoria da natureza e da forma de participação política. As/os democratas deliberativos defendem um debate informado, o uso público da razão e da imparcialidade como essenciais para se garantir a qualidade dos processos políticos. Para as/os teóricas/os deliberativos, o desenho institucional da democracia moderna deve basear-se no "princípio da reciprocidade", o que requer maior ênfase sobre as definições e os procedimentos de formação de preferências e de aprendizagem dentro da política e da sociedade civil (HELD, 2002).

Segundo Manin (2007), o processo de deliberação apresenta uma dupla dimensão: é individual e coletivo. Com o objetivo de ampliar a informação, possibilitando que os participantes sejam capazes de descobrir suas próprias preferências, os/as defensores/as da democracia deliberativa afirmam que o processo necessita de uma multiplicidade de pontos de vista e argumentos. No processo de deliberação política, cada parte, além de defender seus argumentos, procura também refutar os argumentos desaprovados. Conforme são evidenciadas as consequências nocivas das diversas propostas, surgem as novas informações. No processo de deliberação, as pessoas tentam convencer umas às outras, por meio da argumentação, que, enquanto processo discursivo e racional, consiste em uma sequência de proposições que buscam produzir ou reforçar o acordo do ouvinte que pode refutar ou assentir a conclusão.

Na deliberação política é essencial o processo de formação política da vontade. Este consiste nas intenções e vontades individuais que são progressivamente decididas ao longo do processo. Para que a liberdade individual e racionalidade do processo sejam alcançados é necessária a diversidade de perspectivas e argumentos. A condução livre da deliberação se dá pelo fato de que cada pessoa, convencida ou não pelos argumentos, tem que fazer uma escolha a partir de um leque de alternativas. A finalização do processo deliberativo ocorre por meio da votação, no qual encerra-se a formação da vontade (MANIN, 2007).

Na esteira dessas questões, surgem as propostas de ampliação do controle social sobre as ações estatais, em especial as políticas públicas. Em suma, as políticas públicas passam a ser entendidas para além da simples função técnica; são vistas como espaços de luta política para a definição de agendas e para a composição de políticas compensatórias. Cada vez mais, os movimentos sociais buscam formas de participação e representação alternativas às legislaturas, por meio de comissões e conselhos de empresas privadas e órgãos do Estado (YOUNG, 2006). Algumas abordagens da teoria democrática contemporânea, entre elas a deliberativa, apostam na centralidade dos espaços de participação, vinculando-os à qualidade

da democracia e à legitimidade dos processos de tomada de decisões políticas. Dentre esses espaços de participação, encontram-se as experiências brasileiras das conferências de políticas públicas (FARIA; SILVA; LINS, 2012).

No que diz respeito à participação dos movimentos sociais no processo de deliberação e formação da vontade política, para Cohen e Arato (2000), eles devem ser entendidos como constituintes do elemento dinâmico no interior de processos que podem tornar real as potencialidades das sociedades civis modernas. Cohen e Arato (2000) propõem que os movimentos sociais contemporâneos são, de alguma maneira, novos. Os movimentos na Nova Esquerda, de direitos civis e feministas, surgidos entre as décadas de 1960 e 1970, tinham metas concretas, valores e interesses claramente articulados e estratégias racionais.

Nesse sentido, podemos entender que certos desenhos institucionais são de grande importância quando nos deparamos com questões quanto à forma que a participação política assume. No Brasil, um processo emblemático dessas questões é a criação de formas participativas fortemente ligadas ao controle das políticas públicas. Após o processo de redemocratização da política brasileira, tem-se a emergência de um conjunto de desenhos institucionais muito específicos. Dentre eles, poderíamos destacar os conselhos gestores de política pública e os orçamentos participativos. Estes são espaços de participação da sociedade civil no âmbito do Estado, com o objetivo de fiscalização e proposição de políticas públicas.

Para Faria, Silva e Lins (2012, p. 249), as conferências de políticas públicas podem ser definidas “como espaços institucionais de participação e deliberação acerca das diretrizes gerais de uma determinada política pública, podendo assumir um caráter consultivo ou deliberativo”. Tais espaços requerem esforços de mobilização social, de construção de representação social e de diálogo para que se alcance a definição de uma política pública.

Segundo Avritzer (2012, p. 7), as “conferências nacionais tornaram-se importantes processos na ampliação da participação social” no Brasil. No país, desde a década de 1940, após a realização da Conferência de Saúde convocada pelo governo Getúlio Vargas em 1937, tem se desenvolvido uma tradição de conferências nacionais (AVRITZER, 2012; FARIA; SILVA; LINS, 2012). Em nossa história mais recente, a previsão na Constituição Federal de 1988 de formas de participação da sociedade civil na construção de políticas balizou um processo de institucionalização das conferências nacionais.

Mas é a partir de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, é eleito presidente, que se tem, no país, um grande impulso às conferências nacionais (AVRITZER, 2012). Nesse contexto, entre as várias temáticas levadas para discussão nos espaços das conferências de políticas públicas, vimos aquelas relacionadas à elaboração de

políticas para mulheres a partir da realização, entre os dias 15 e 17 de julho de 2004, da 1ª Conferência Nacional de Política para Mulheres, que possibilitou a participação de milhares de mulheres que buscavam, de alguma forma, interferir na elaboração de políticas públicas para suas demandas. O espaço tornou-se privilegiado para discussões a partir da abordagem de gênero.

Embora sejam inegáveis as contribuições do feminismo, ou dos feminismos, para a compreensão das desigualdades entre homens e mulheres e na luta contra a exclusão social na medida que busca inserir as mulheres como sujeitos e agentes das transformações econômicas, políticas, socioculturais etc, suas formulações e propostas não passaram sem a crítica de grupos conservadores da sociedade. Avanços em termos de políticas para mulheres são contidos por várias formas de discriminação que, em alguma medida, dificultam a promoção da equidade entre mulheres e homens. Esses grupos adotam, em seu discurso, fortes apelos antifeministas (CRUZ; DIAS, 2015).

Diferentemente da misoginia<sup>13</sup>, que se utiliza principalmente de recursos e representações, o antifeminismo tem fundamentos mais racionais. De forma mais articulada, propõe-se como um antídoto às implicações morais resultantes das lutas políticas das mulheres. O antifeminismo, como uma reação organizada ao movimento feminista, recusa a igualdade entre homens e mulheres, entendida como uma ameaça à ordem de dominação masculina (FLORES, 2004).

No século XIX, o antifeminismo se construía a partir de fundamentos fisiológicos e biológicos que inferiorizavam a feminilidade e atribuíam às mulheres uma constituição doentia, maligna, assustadora etc. No século XX, seus fundamentos ganham nova roupagem, sendo formulados não para inferiorizar, mas para definir a função social da mulher: sua missão natural à maternidade (FLORES, 2004). Isso porque, no século XIX, o “sexo, como órgão da reprodução transfere-se no alvo vital das políticas eugenistas. Homossexualidade, prostituição, taras, doenças sexuais, defeitos genitais são males a serem extirpados. O sexo normal é aquele que prima pela boa reprodução” (FLORES, 2004, p. 243).

Cabe salientar que as formas pelas quais se manifestam as oposições ao feminismo nem sempre são diretas. Geralmente, há um discurso sutil cujo objetivo é desmoralizar o movimento feminista. No Brasil, é possível afirmar que a oposição às reivindicações das mulheres e ao feminismo se construiu e ganhou força por meio do apelo

---

<sup>13</sup> Misoginia refere-se aos artifícios de poder existentes nas sociedades de organização patriarcal que credita às mulheres supostas incapacidades e inferioridade em relação aos homens (OLIVEIRA, 2002).

que se realiza na retórica da família que desde o passado foi amparada pelo Estado e pela Igreja (CRUZ; DIAS, 2015).

Na história brasileira mais recente, emergiram diferentes expressões do antifeminismo. Independentemente de seu foco, procuram balizar as reivindicações feministas colocando limites às possibilidades de ampliação dos direitos de minorias políticas como: mulheres, negros, homossexuais etc. No que diz respeito aos direitos das mulheres,

Há os movimentos antifeministas que procuram restringir os direitos das mulheres, como é o caso das militantes contra o aborto ou contra a prostituição. Também é o caso dos grupos que defendem que as mulheres têm o direito de votar, mas que não devem se candidatar porque o seu papel na sociedade é ser mãe e rainha do lar – e qualquer atuação política significaria a negação de sua feminilidade (CRUZ; DIAS, 2015, p. 40).

Esse é o caso do movimento Pró-família. Militantes ligadas/os às igrejas católica e evangélicas advogam, por meio do discurso bíblico, que o papel da mulher na família e na sociedade é o lar. Para os grupos pró-família, as mulheres devem ser cuidadas com a casa, ser mães dedicadas, sujeitas aos maridos, obedientes, discretas e recatadas em seus trajes, dentre outros exemplos. Para os grupos Pró-família não há lugar para mulher na política.

É válido ressaltar que o antifeminismo é um conjunto de ideias e concepções políticas articuladas predominantemente por setores da direita. Além disso, mulheres que militam nessas frentes se intitulam feministas, sob o argumento de que tratam de direitos das mulheres, ou neofeministas, defendendo que pregam um “feminismo”, ou ainda, um “pós-feminismo”<sup>14</sup> que busca o retorno aos papéis tradicionais de gênero (MACEDO, 2006).

O advento da Internet e a popularização do uso de tecnologias de comunicação também contribuíram para a disseminação de ideias de oposição e resistência à agenda de gênero, ainda que esses recursos tenham também fortalecido os movimentos feministas. Assim, o uso dos meios de comunicação, especialmente sites, blogs, redes sociais e outros tem sido uma importante estratégia desses movimentos (CRUZ; DIAS, 2015). Susan Faludi (2001), ao analisar os contra-ataques dos meios de comunicação e outras instituições ao pensamento feminista e à luta pela superação das desigualdades entre homens e mulheres, na década de 1980 nos Estados Unidos, utiliza do termo *backlash* (em português, reação contrária

---

<sup>14</sup> Vale ressaltar que, apesar das variantes em relação à definição do termo, neste caso refere-se aos grupos que consideram que as principais reivindicações de igualdade entre homens e mulheres já foram atendidas e, portanto, que o feminismo não tem mais possibilidades de representar adequadamente as atuais demandas e anseios das mulheres. Trata-se de uma visão conservadora que tem sido identificada com o *backlash* do feminismo (MACEDO, 2006).

ou recuo). Em sua análise, a autora procura demonstrar, dentre outras questões, como o feminismo foi utilizado por setores conservadores para justificar a infelicidade das mulheres estadunidenses da década de 1980. Segundo Faludi (2001, p. 17),

A verdade é que os anos [19]80 presenciaram um poderoso contra-ataque aos direitos da mulher, levando a um retrocesso, a uma tentativa de reduzir o punhado de pequenas e sofridas vitórias que o movimento feminista a custo conseguiu. Este refluxo antifeminista, ou *backlash*, é extremamente insidioso: travestido de versão popular da Grande Mentira, enfeita-se pomposamente com um halo de verdade e proclama que as mesmas iniciativas que levaram a mulher a uma posição superior foram responsáveis pela sua ruína.

Sobre o cenário estadunidense da década de 1980, a autora argumenta que a força do contra-ataque antifeminista se dava de forma invisível para a maioria das pessoas. O *backlash*, para ela, não é uma conspiração, tampouco um conselho do qual emanam ordens direcionadas à destruição das feministas. Em grande parte, as pessoas envolvidas não são conscientes de seus papéis. No entanto, esclarece que, embora o contra-ataque antifeminista não seja organizado, ele é destrutivo. Para ela,

a falta de coordenação, a ausência de uma única liderança, só servem para torná-lo menos visível – e talvez mais eficiente. Um *backlash* contra os direitos da mulher tem sucesso na medida em que parece não ter conotações políticas, na medida em que se mostra como tudo, menos luta. Ele é tanto mais poderoso, quanto mais consegue transformar-se numa questão privada, penetrando na mente da mulher e torcendo a sua visão para dentro, até ela imaginar que a pressão está toda na cabeça dela, até ela começar a impor as regras do *backlash* a si mesma (FALUDI, 2001, p.21).

Entre suas bandeiras, destacam-se a resistência aos direitos de reprodução das mulheres, expressa no movimento de "luta pela vida", a oposição à liberdade sexual das mulheres, realizada pelos movimentos "pró-castidade" e a resistência à entrada das mulheres no mercado de trabalho, pelos movimentos "pró-maternidade". Dessa forma, definia-se os contornos antifeministas e "seu ponto de vista retrógrado e negativo contra o avanço dos direitos das mulheres tornou-se "pró-família"" (FALUDI, 2001, p. 245), reduzindo as possibilidades de avanços no trabalho, na política e na forma de pensar da mulher.

Com base nos argumentos de Marlise Matos sobre a necessidade de se observar as particularidades dos movimentos feministas latino-americanos, em especial sua tese sobre a existência de uma quarta onda dos feminismos brasileiros, defendemos a ideia de que o cenário político atual é marcado pela presença de frentes conservadoras contrárias às agendas

de gênero e feministas, e causam constrangimentos à definição de políticas públicas com perspectiva de gênero.

Ponderamos, ainda, que a análise realizada por Susan Falud sobre *backlash* norte-americano não nos oferece todos os recursos necessários para a compreensão da realidade latino-americana, porém, nos oferece indícios importantes sobre os caminhos a serem traçados pela pesquisa. Sua análise sobre o *backlash* na cultura popular (mídia, TV, moda etc.) e na política estadunidense da década de 1980 nos oferece o ponto de partida para a definição dos contornos peculiares que tomam, atualmente, a política antifeminista no Brasil, fazendo-se necessária uma abordagem que leve em conta as especificidades dos contextos histórico, econômico, social e político de nosso país.

## 1.2 GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AGENDAS INTERNACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO

Desde a década de 1990, a ideia de que os sistemas de ensino devem ser organizados, financiados e controlados pelo Estado nacional tem sido questionada. Em muitos países, a discussão sobre políticas educacionais “tem em comum referências a causas e motivos para reformas que estão além do Estado-nação” (AMARAL, 2010, p. 43). O campo da educação tem se estabelecido como uma área de intensa atividade dos organismos internacionais, influenciando os orçamentos locais, os currículos, as propostas pedagógicas etc. Assumir tais pontos de vistas traz a necessidade de analisar a atual agenda dos organismos internacionais no que diz respeito à igualdade de gênero e orientação sexual na educação.

Considerando a afirmação de Fraser (2007) e Alvarez (2000) de que a luta feminista, atualmente, ultrapassa as fronteiras nacionais e que as decisões de organismos inter e supranacionais provocam impacto na vida das mulheres, entendemos que é necessária uma análise sobre a posição das instituições supranacionais em relação à matéria, ou seja, entender o que pensam e recomendam os organismos internacionais quando o que está em jogo é a igualdade entre homes e mulheres na educação, considerando as especificidades do contexto brasileiro.

Conforme afirma Fúlvia Rosemberg (2001), a educação vem ocupando uma posição de destaque na agenda mundial para a superação das desigualdades entre mulheres e homens, sendo que diversas conferências mundiais foram realizadas ao longo da década de 1990, promovidas por organismos como a ONU e suas organizações filiadas. Nesses eventos, o Brasil foi signatário de todos os compromissos internacionais cujos objetivos relacionam-se

à igualdade de oportunidades educacionais entre mulheres e homens, destacando a educação das mulheres como estratégia de combate à desigualdade social e ao subdesenvolvimento. Avanços foram realizados no sentido de sistematizações acerca de reivindicações e medidas levadas a cabo pelo Estado contra a discriminação das mulheres, especialmente no que diz respeito ao âmbito das políticas públicas (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Ao assumir essa perspectiva, nesta seção, dedicamo-nos à análise de alguns dos principais documentos internacionais produzidos após a década de 1990 e que pretendem influenciar, de alguma forma, a formulação de políticas educacionais no Brasil. O esforço de análise tem por objetivo, em um primeiro momento, entender as definições expressas nesses documentos sobre as desigualdades de gênero, assim como o papel da educação na superação dessas desigualdades. Posteriormente, a partir do material analisado, traçamos as convergências entre as propostas dos documentos dos organismos internacionais e as propostas de políticas públicas de educação nacionais com perspectiva de gênero.

Os documentos selecionados para análise são: *Prioridades y Estratégias para la Educación*, publicado em 1996, pelo Banco Mundial (BM); *Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher*, publicado em 1995; a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, publicado em 2001 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; e as *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro : tópicos e objetivos de aprendizagem*, publicado em 2014, também pela UNESCO. A autenticidade e credibilidade (SCOTT, 1990 apud MAY, 2004) dos documentos oficiais de diferentes órgãos foram os critérios utilizados para seleção. Além disso, compreendemos que são representativos (SCOTT, 1990 apud MAY, 2004) para a pesquisa na medida em que permitem obter informações sobre a construção da agenda de gênero em educação em nível internacional e na América Latina.

Iniciamos a descrição da agenda de gênero em educação a partir do documento *Prioridades y Estratégias para la Educación* (BANCO MUNDIAL, 1996). No documento, são delineadas opções de políticas que os países menos desenvolvidos devem adotar frente aos problemas educacionais no século XXI. Seu principal objetivo é auxiliar as/os responsáveis pelas políticas públicas nesses países, especialmente aquelas que dizem respeito ao sistema educacional e de recursos públicos destinados à educação.

No documento, privilegiam-se as questões relacionadas ao sistema de educação formal e ao papel dos governos no que diz respeito às políticas orçamentárias e administrativas que estimulem melhorias no funcionamento das instituições públicas.

Argumentando em favor das contribuições que a educação formal pode oferecer para o crescimento econômico sustentável e para a redução da pobreza, determinam-se prioridades e estratégias para a educação, reconhecendo a necessidade de adaptações de acordo com as realidades de cada país no que se refere ao contexto histórico e político e ao seu desenvolvimento em termos educacionais e econômicos. Tem-se, ainda, a definição de alguns desafios principais, quais sejam: “aumentar o acesso à educação em alguns países, melhorar a equidade e elevar a qualidade e, nos casos necessários, acelerar o ritmo da reforma da educação” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 2, tradução nossa).

Embora o documento não adote especificamente o termo gênero<sup>15</sup>, ele apresenta uma preocupação em torno da equidade entre mulheres e homens nos sistemas de ensino. Questões relacionadas à educação de meninas e mulheres são consideradas nas propostas relacionadas ao acesso, à equidade, às questões de fertilidade e saúde, ao analfabetismo de adultos, carreiras etc. No que diz respeito ao acesso, segundo o Banco Mundial (1996), o analfabetismo afetava, na época, mais de 900 milhões de pessoas, sendo que, entre elas, a maioria era composta por mulheres, reconhecendo, dessa forma, a desigualdade de acesso entre meninas e meninos no sistema educacional em diversos países do mundo e que tais desigualdades influenciam toda a vida de mulheres e homens. Sobre o acesso das/os estudantes à educação pelo mundo, o documento é esclarecedor e informa que

Las niñas, los pobres de las zonas rurales, los niños pertenecientes a minorías lingüísticas y étnicas, los nómadas, los refugiados, los niños de la calle y los que trabajan y los niños con necesidades especiales asisten a la escuela menos que otros. [...] La diferencia en razón del sexo es actualmente muy pequeña en Europa oriental y central y en América Latina, aunque indudablemente las generalizaciones regionales ocultan excepciones, como la de Turquía. En todas las regiones, con excepción de Asia meridional, las desigualdades en razón del sexo están disminuyendo (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 47).

Mesmo reconhecendo que as desigualdades de acesso à educação entre meninos e meninas tenha diminuído, evidencia-se, no documento, que a questão do acesso não se reduz à matrícula nas instituições de ensino. Em muitos países, o número de vagas para meninas é escasso ou a demanda por educação delas é baixa por causa da existência de normas culturais ou por sua dedicação ao trabalho doméstico. No que diz respeito ao acesso desigual

---

<sup>15</sup> Nota-se que o documento foi publicado pouco tempo após a realização IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, realizada em Pequim em 1995, considerada um marco histórico no que diz respeito aos avanços conceituais e programáticos, principalmente em relação à inclusão da perspectiva de gênero e a reivindicação de adoção dessa perspectiva nas agendas governamentais.

entre mulheres e homens às instituições escolares, o Banco Mundial (1996, p. 49) sugere que para “superar las desigualdades será necesario no sólo crear plazas escolares para las niñas sino también acabar con la ignorancia de muchos padres acerca de los beneficios que les reportará la matrícula de sus hijas en la escuela”. Para que os países sanem o problema de desigualdade de matrículas entre mulheres e homens no sistema educacional, o Bando Mundial (1996) sugere também que os governos proporcionem maior contratação de professoras mulheres, de cuidadoras para as crianças (filhas e filhos das estudantes) além de horários escolares ajustados às necessidades das meninas.

Em relação à fecundidade e à saúde das/os estudantes, no documento (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 31-33) tem-se que quanto

mayor es el nivel de educación de una mujer, menor es su nivel de fecundidad [...] La educación influye en la fecundidad a través del aumento de la edad a que las mujeres contraen matrimonio y del mayor uso de anticonceptivos”. Além disso, afirma-se que quanto “mayor es el nivel de educación de los padres, especialmente de la madre, menor es la mortalidad materna y más sano es el niño.

Conforme aumenta o nível de educação, diminuem as possibilidades de que meninos e meninas morram antes dos dois anos de idade.

Sobre a dimensão do trabalho e carreira, afirma-se que o retorno do investimento na educação para as mulheres é mais elevado do que para os homens, especialmente no que diz respeito à obtenção de empregos. Alega-se que os vieses nos currículos e nos livros didáticos podem influenciar muito o futuro das meninas, limitando o acesso delas, quando adultas, a empregos e trabalhos considerados inferiores e com baixa remuneração como costura, tecelagem, secretariado etc. Nos livros didáticos, por exemplo, em muitos países, mostram-se mulheres como passivas e impotentes, capazes de desempenhar apenas funções que tradicionalmente vinculam-se à feminilidade, enquanto os homens são apresentados como inteligentes e capazes de trabalhar em muitos campos interessantes e rentáveis. Informações dessa ordem podem reforçar estereótipos negativos e desencorajar meninas a se enxergarem como boas alunas, inteligentes ou capazes de exercer atividades diferentes das tradicionais ocupações das mulheres (BANCO MUNDIAL, 1996).

Em *Prioridades y Estratégias para la Educación* (BANCO MUNDIAL, 1996) tem-se, ainda, uma preocupação importante no que diz respeito à equidade. No documento, se faz presente a afirmação que a equidade tem dois aspectos principais, como segue,

a) el derecho de todos a la educación básica - los conocimientos y habilidades necesarios para funcionar eficazmente en la sociedad - y b) la obligación del gobierno de asegurar que no se niegue educación a los candidatos calificados porque son pobres o son mujeres o provienen de minorías étnicas desaventajadas o de regiones geográficas aisladas o tienen necesidades de educación especiales (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 12).

A equidade, no nível da educação básica e obrigatória, dá-se com a garantia de que existam escolas e, conseqüentemente, adoção de formas justas e válidas para o ingresso dos/ as estudantes. Sugere-se também que, para alcançar a equidade, é necessária a adoção de medidas financeiras e administrativas. Enquanto medidas financeiras possibilitam a maior entrada de estudantes pobres e o aumento de qualidade em todos os níveis de ensino, as medidas administrativas podem contribuir para reduzir as desigualdades de mulheres e outras minorias (BANCO MUNDIAL, 1996). Sobre as medidas orientadas à equidade entre meninos e meninas,

Las medidas encaminadas a mejorar la asistencia a la escuela de las niñas pueden consistir en reservar salas de clase y establecer escuelas especiales para niñas, situar las escuelas a corta distancia de los hogares de las niñas, establecer servicios sanitarios separados, construir muros de delimitación, aumentar el número de maestras, proporcionar servicios de guardería y ajustar las horas de clase para tener en cuenta el trabajo de las niñas en el hogar (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 12).

No documento há, ainda, a defesa da tese de que melhoras na situação educacional de pobres, mulheres, populações indígenas, etc., proporcionam aumentos em termos de crescimento econômico e reduzem a pobreza desses grupos. Quando se cruzam as categorias gênero e classe, tem-se que a “inversión en la educación de las niñas pobres pone en marcha un proceso de reducción intergeneracional de la pobreza; es más probable que las mujeres instruidas envíen a sus propios hijos a la escuela (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 126).

Ainda que no documento não se utilize expressamente o termo gênero, percebemos que, já no início da década de 1990, os organismos internacionais reconheciam a necessidade de discussões sobre a situação educacional de meninas e mulheres. Entendemos, no entanto, que as preocupações em torno da equidade entre meninos e meninas tem seu foco nos limites que se colocam no acesso deles/as às intuições de ensino. Não há a presença de argumentos ou recomendações em defesa de projetos educacionais que questionem as relações de poder e de desigualdades entre homens e mulheres nos diversos aspectos da vida social, nem menções sobre a questão da sexualidade ou orientação sexual.

A relevância que alcançou a IV Conferência Mundial Sobre a Mulher das Nações Unidas, realizada em Pequim, em setembro de 1995, em termos de avanços para a

política feminista, nos leva a compreender que é de fundamental importância a análise da *Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher*, publicado em 1995. Tal conferência é considerada a maior e mais importante das conferências mundiais sobre a mulher. Reuniu um grande número de participantes e promoveu avanços conceituais e programáticos para a promoção da situação da mulher (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995).

A partir “de uma avaliação dos avanços obtidos desde as conferências anteriores [...] e de uma análise dos obstáculos a superar para que as mulheres possam exercer plenamente seus direitos e alcançar seu desenvolvimento integral como pessoas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 148), na *IV Conferência Mundial Sobre a Mulher* foi possível identificar doze áreas de preocupação prioritária. São elas:

a crescente proporção de mulheres em situação de pobreza (fenômeno que passou a ser conhecido como a feminização da pobreza); a desigualdade no acesso à educação e à capacitação; a desigualdade no acesso aos serviços de saúde; a violência contra a mulher; os efeitos dos conflitos armados sobre a mulher; a desigualdade quanto à participação nas estruturas econômicas, nas atividades produtivas e no acesso a recursos; a desigualdade em relação à participação no poder político e nas instâncias decisórias; a insuficiência de mecanismos institucionais para a promoção do avanço da mulher; as deficiências na promoção e proteção dos direitos da mulher; o tratamento estereotipado dos temas relativos à mulher nos meios de comunicação e a desigualdade de acesso a esses meios; a desigualdade de participação nas decisões sobre o manejo dos recursos naturais e a proteção do meio ambiente; e a necessidade de proteção e promoção voltadas especificamente para os direitos da menina (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 148-149).

As doze áreas de preocupações prioritárias foram construídas a partir de três inovações: “o conceito de gênero, a noção de empoderamento e o enfoque da transversalidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 149). Com a utilização do conceito de gênero, as análises passaram para o entendimento das relações entre homens e mulheres como produtos de construções sociais e culturais, e, portanto, passíveis de transformações. A distribuição desigual de poder nas relações entre homens e mulheres tornou-se o centro das preocupações e a chave para a superação das desigualdades de gênero. O empoderamento “consiste em realçar a importância de que a mulher adquira o controle sobre o seu desenvolvimento” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 149), sendo que o governo e a sociedade devem criar as condições para tal e apoiar as mulheres nesse processo. Com a noção de transversalidade, o objetivo foi de assegurar que a perspectiva de gênero

efetivamente integrasse as políticas públicas em todas as áreas de atuação do governo. A ênfase na perspectiva de direitos humanos também é uma inovação: implica um olhar sobre a situação da mulher que reconhece as desigualdades de gênero como uma questão de direitos humanos.

Apesar de a educação surgir como um importante recurso para a superação das desigualdades em todas as áreas de preocupação prioritárias estabelecidas no documento - principalmente no que diz respeito à necessidade de adoção de medidas em educação que envolvam a formulação de políticas, organização, apoio e financiamento de campanhas e formação, dentro de um programa abrangente com vistas à superação das desigualdades entre homens e mulheres -, nos dedicamos à análise das questões levantadas e propostas formuladas para a área crítica de preocupação denominada “Educação e treinamento da mulher”. Ao analisar o documento, foi possível identificar, nessa matéria, três eixos centrais de discussão: educação não discriminatória em relação ao gênero; igualdade no acesso à educação entre homens e mulheres; alfabetização das mulheres.

No documento há a afirmação de que os programas de estudos e os materiais didáticos ainda carregam conteúdos discriminatórios e estereotipados em relação aos gêneros. Dessa forma, os programas de ensino e materiais didáticos deixam de atender às necessidades especiais ou abarcar as experiências cotidianas das meninas e das mulheres, reforçando, nessas situações, as desigualdades entre as mulheres e os homens. Há a defesa de que a educação não discriminatória em relação ao gênero pode beneficiar meninas e meninos. Uma educação não discriminatória conduziria a relações mais igualitárias entre homens e mulheres, traduzindo-se em um eficaz instrumento para a eliminação de toda forma de discriminação contra a mulher e de desigualdades entre os gêneros (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995).

Para tanto, no documento, elenca-se uma série de medidas que os governos, entre outras instituições, devem adotar. Entre elas destacam-se: a criação de um ambiente educacional e social propício à promoção da igualdade entre homens e mulheres; a adoção de planos de estudos, materiais, livros didáticos e recursos educacionais em geral livres de estereótipos baseados no gênero; a elaboração de material didático e formação para docentes e educadores/as que melhorem a compreensão da situação da mulher e do homem na família e na sociedade, assim como o entendimento sobre a importância de seu próprio papel no processo educativo para um ensino com enfoque de gênero; definição de medidas que incentivem a participação da mulher nas tomadas de decisões em matéria de educação, assim como o estímulo às meninas e mulheres a desempenharem funções de direção na sociedade civil; o apoio e a realização de pesquisas em torno das questões de gênero, aplicando-as na elaboração de currículos, livros, materiais didáticos e na formação docente; a promoção do avanço da

mulher nas atividades desportivas e artísticas; a eliminação das barreiras legais, reguladoras e sociais que colocam limites à educação das mulheres sobre sexualidade e saúde reprodutiva, de modo a proporcionar, criar e fortalecer instituições educativas e comunitárias que promovam programas com perspectiva de gênero, com o objetivo de garantir que a igualdade entre homens e mulheres, as diversidades culturais, religiosas etc. sejam respeitadas nas instituições educacionais, em todos os níveis de ensino (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995).

Sobre igualdade no acesso à educação e na obtenção de educação, afirma-se que ela é necessária para que mais mulheres e meninas se convertam em agentes de mudança. Argumenta-se que, em diversas regiões do mundo, persiste a discriminação no acesso das meninas à educação explicada, em grande medida, pelas tradições que carregam em si aspectos discriminatórios em relação às mulheres, pela gravidez e casamento em idade precoce, pelo conteúdo dos materiais didáticos e educacionais considerado inadequado e tendencioso quanto ao gênero, ao assédio sexual sofrido pelas meninas, pela falta de instalações físicas apropriadas e acessíveis etc. Tais fatores tem implicações, entre elas:

As meninas começam muito cedo a desempenhar tarefas domésticas pesadas. Espera-se que as meninas e as mulheres jovens assumam ao mesmo tempo responsabilidades a respeito de sua educação e responsabilidades domésticas, o que freqüentemente conduz a um rendimento escolar insatisfatório e à evasão escolar prematura, com conseqüências duradouras em todos os aspectos da vida da mulher (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 170).

Com vistas à superação das desigualdades de acesso ao ensino e de oportunidades educacionais, defende-se a adoção de medidas, por parte dos governos e outros agentes sociais, que garantam o acesso e a permanência das meninas e mulheres em todos os níveis de ensino. Elas devem ter como objetivo eliminar toda forma de discriminação na educação, incluindo as relacionadas ao gênero, raça, idioma, religião, nacionalidade, idade, deficiência etc., promovendo um quadro educacional no qual não existem barreiras que impossibilitem o acesso ou a permanência de jovens grávidas e mães (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995).

Na *Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 171), destaca-se a necessidade de definição de sistemas educacionais, por parte dos governos, que abarquem as questões relacionadas ao gênero, com o objetivo de garantir que seja respeitada a igualdade de

oportunidades “na educação e na capacitação, assim como a participação das mulheres em condição de igualdade na administração educacional e na formulação de políticas e na tomada de decisões em matéria de educação”, incluindo a adoção de programas de aconselhamento e orientação profissional não-discriminatórios com relação ao gênero, proporcionando às meninas e mulheres informações sobre a disponibilidade de formação profissional, o acesso à ciência e à tecnologia.

Recomenda-se que os currículos escolares, os materiais didáticos, os planos de estudo etc. estimulem um ambiente educativo favorável à promoção da capacitação “para toda gama de possibilidades ocupacionais em carreiras não tradicionais para as mulheres e os homens”, oferecendo capacitação para “as mulheres, nas áreas técnica, de administração, extensão agrária e comercialização, para o desempenho na agricultura, na pesca, na indústria e no comércio, nas artes e ofícios” com o objetivo de “ampliar suas oportunidades de geração de renda e sua participação na tomada de decisões econômicas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 170).

No documento, defende-se que a alfabetização das mulheres possibilita melhorias na saúde, nutrição e educação na família, além de promover a maior participação da mulher na tomada de decisões na sociedade. Assim, a luta contra o analfabetismo de meninas e mulheres traduz-se em uma das bandeiras da política feminista em termos de políticas educacionais. Nesse sentido, recomenda-se que, para eliminar o analfabetismo entre as mulheres, algumas medidas devem ser tomadas, das quais destacam-se: aquelas que tenham por objetivo a redução da taxa de analfabetismo feminino; que proporcionem às meninas e mulheres o acesso universal e a permanência no ensino primário; que estimulem a participação de adultos e das famílias na educação das meninas de modo a promover a alfabetização de todas as pessoas. Para tanto, os governos devem destinar os recursos financeiros necessários, estabelecer mecanismos para o acompanhamento das medidas e reformas educativas, mobilizar fundos adicionais por meio de instituições públicas e privadas, para que todas e todos possam concluir sua educação etc. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995).

Passemos a descrição da *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, publicada em 2001 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, que também tem influenciado a definição de políticas educacionais em diversos países, inclusive o Brasil.

Em Dakar, diversos países assumiram o compromisso de assegurar que os objetivos e metas de *Educação Para Todos* fossem alcançados. Tais metas e objetivos foram elaborados baseados na visão de “que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de

beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem” e que se “destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades” (UNESCO, 2001a, p. 8). Na declaração, argumenta-se que, embora avanços significativos tenham ocorrido em diversos países, algumas situações, como a discriminação de gênero ainda presente em muitos sistemas educacionais, são inaceitáveis.

Buscando remediar esse problema, foram estabelecidos alguns objetivos e metas que visam: assegurar que todas as crianças, especialmente meninas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade e que se melhore os níveis de alfabetização de todos e todas, especialmente das mulheres; que as disparidades de gênero na educação primária e secundária sejam eliminadas e que a igualdade de gênero na educação seja alcançada; à promoção da equidade de gênero na educação, reconhecendo a necessidade de mudanças nas atitudes, valores e práticas educacionais. Para cada um dos objetivos e metas, estabelece-se datas limites para que os governos as cumpram. Além disso, ressalta-se a exigência de estabelecimentos de compromissos claros no que diz respeito à educação de meninas e à equidade de gênero (UNESCO, 2001a).

O feminismo, por meio da teoria *queer*, também contribuiu para que se construísse uma pedagogia voltada para o processo de produção das diferenças e para a instabilidade das identidades. Uma vez que ganham centralidade os processos de produção das diferenças, para tal pedagogia, é necessário problematizar as disputas, conflitos e negociações constitutivos das distintas posições ocupadas pelos sujeitos na sociedade (LOURO, 2001).

Nos estudos *queer* o questionamento da polarização heterossexual/homossexual é realizado. Nesse sentido, no campo educacional, entre os objetivos estão o combate à homofobia, por exemplo. Mas vale ressaltar que, para a pedagogia *queer*, não é suficiente que sejam denunciadas as distintas formas de injustiças contra homossexuais. Ao contrário, há a necessidade de desconstruir os processos pelos quais se normalizam ou marginalizam sujeitos para possibilitar o reconhecimento e a legitimação das identidades sexuais (LOURO, 2000).

Como exemplo de ação política *queer* no campo educacional temos as reivindicações realizadas pelos movimentos LGBT's pelo direito do uso do nome social<sup>16</sup> para

---

<sup>16</sup> O nome social é aquele pelo qual as pessoas que se autodenominam travestis ou transexuais preferem ser chamadas no cotidiano, de acordo com sua identidade de gênero, em contraste ao seu nome de registro civil, dado por correspondência com o gênero ou/e o sexo atribuídos durante a gestação e/ou no nascimento (MARANHÃO FILHO, 2012).

travestis e transexuais nas escolas, na busca pelo reconhecimento de suas identidades e por dignidade no tratamento cotidiano nos ambientes de educação formal, possibilitando, por exemplo, o acesso e a permanência desses sujeitos nas instituições de ensino. Outro exemplo é a reivindicação pelo uso dos banheiros das escolas de acordo com as identidades de gênero das/os estudantes, sob o argumento de que o banheiro é um espaço no qual se produz diferenças de sexo e de gênero e que travestis e transexuais experimentam, cotidianamente, situações conflituosas e violentas nos banheiros públicos, inclusive nas instituições de ensino.

Nesse sentido, uma síntese das recomendações contidas nas *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*, publicado em 2014 também pela UNESCO, pode nos oferecer um entendimento sobre a construção da agenda de gênero e seus nexos com a questão da sexualidade. O documento é uma versão adaptada às especificidades do caso brasileiro e é destinada a educadores e educadoras. Com a sua publicação, pretende-se oferecer orientações para o desenvolvimento de currículos adaptados às singularidades locais, além de retratar a experiência brasileira no que se refere à educação em sexualidade. Vale ressaltar que não cabe, neste trabalho, a análise sobre todas as recomendações técnicas presentes no documento. Nos limitaremos, portanto, à síntese das ideias políticas defendidas em torno da questão da sexualidade.

O primeiro ponto a se destacar refere-se à definição de educação em sexualidade. Para a UNESCO (2014, p. 11), ela deve “ser entendida como toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade”. Argumenta-se que, apesar da educação em sexualidade estar presente nos diversos espaços de socialização, tais como a família, escola, igreja, pares, trabalho, mídia etc., ela se dá de maneira “pulverizada, fragmentada e desassociada de um plano de sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos” (UNESCO, 2014, p. 11). Dessa forma, justifica-se a necessidade de atuação do sistema educacional no que diz respeito a essa dimensão da formação humana.

Há, no documento, o reconhecimento de que, nas últimas décadas, ocorreram grandes transformações sociais e comportamentais no que se refere às relações de gênero e sexualidade, mas admite-se, também, que a maior parte das iniciativas escolares estão centradas em discursos biologizantes e deixa de lado questões consideradas importantes tais como o prazer, o desejo e a diversidade sexual.

Faz-se referência, ainda, ao Programa Brasil sem Homofobia, entendido como uma iniciativa importante de políticas voltadas à promoção da inclusão. Sobre a importância oferecida à educação nesse programa, afirma-se que ela é uma

área estratégica para o combate à homofobia e à discriminação. São previstas ações no campo da formação inicial e continuada de professores na área de sexualidade, avaliação de livros didáticos, produção de materiais educativos, estímulo à pesquisa e difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação da população LGBT (UNESCO, 2014, p. 13).

Essa e outras medidas levadas a cabo pelo Estado brasileiro são compreendidas como avanços para a inclusão de temas considerados importantes para a igualdade social nas políticas públicas. Assim, o objetivo pretendido na divulgação dos tópicos e objetivos de aprendizagem é “somar-se a essas conquistas e ser um instrumento prático para educadores e educadoras de todo o país” (UNESCO, 2014, p. 14), pautando-se na normativa

de defesa dos direitos humanos e pelas concepções que promovem a equidade de gênero, o reconhecimento das diversidades e a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos [...] ancorada na perspectiva de erradicação de todas as formas de intolerância – sexual, de gênero, étnico-racial, religiosa, idade e classe social (UNESCO, 2014, p. 14).

Observa-se que foi oferecida especial atenção à perspectiva de gênero. Afirma-se que essa tomada de posição se deve ao fato de que as questões de gênero “perpassam as interações escolares e são ainda pouco reconhecidas e debatidas no âmbito da educação” (UNESCO, 2013, p. 10). Considera-se que a inclusão do tema da diversidade sexual, a partir da ótica de gênero, “poderá auxiliar a escola no combate à homofobia, lesbofobia e transfobia, bem como no questionamento da heteronormatividade” (UNESCO, 2014, p. 14).

### 1.3 GÊNERO E SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A trajetória do(s) movimento(s) feminista(s) brasileiro(s) no campo da educação é marcada pela luta contra posicionamentos conservadores de fundamentalistas em relação à educação das mulheres brasileiras. Justificando seus argumentos nas diferenças biológicas entre homens e mulheres, no século XIX, defendia-se a tese de que as mulheres não eram educáveis, ou seja, consideravam que a elas não era possível uma formação intelectual

equivalente a dos homens por ocasião da suposta inferioridade intelectual a elas conferida (CRUZ; DIAS, 2015).

Paulatinamente, o argumento da suposta inferioridade intelectual das mulheres em relação aos homens mostrou-se insustentável trazendo a necessidade de outro tipo de abordagem para explicar a exclusão das mulheres dos processos de educação formal. “Já não se colocava em causa que as mulheres pudessem ser educadas, mas debatia-se se elas deveriam ser educadas e concluía-se pela negativa” (CRUZ; DIAS, 2015, p. 37).

Argumentavam que as mulheres educadas tendiam a casar mais tarde e, além disso, a ter um número menor de filhas/os. O estabelecimento da relação entre a educação das mulheres com possíveis danos na sua capacidade reprodutiva era recorrente. Com base em um discurso pretensamente científico, insistiam que o esforço direcionado aos estudos desviaria a energia dos ovários para o cérebro, prejudicando a capacidade reprodutiva da mulher e, em última instância, podendo torna-las estéreis (CRUZ; DIAS, 2015).

Segundo Cruz e Dias (2015), quando esses argumentos não pareciam mais convincentes, o argumento moral era utilizado. Defendia-se que o conhecimento é, para as mulheres, tal como o “fruto proibido”: na medida em que abria o mundo às mulheres, fechava-lhes as portas do céu. Independente do argumento utilizado, segundo as autoras,

De qualquer modo, o objetivo era sempre o de desencorajar as mulheres a cultivarem a sua mente, a adquirirem conhecimentos sobre o mundo e a vida e a procurarem a sua afirmação e realização pessoal, continuando a remetê-las para a esfera privada da família e para os papeis exclusivos de esposa e mãe (CRUZ; DIAS, 2015, p. 38).

Sobre essa questão, Louro (2008) afirma que, no século XX, embora houvessem múltiplas concepções e formas de educação para as mulheres, havia a presença de um discurso hegemônico pautado na afirmação de que as mulheres não deveriam ser instruídas, mas sim educadas. Destaca-se, portanto, o aspecto moral: a educação para as mulheres era direcionada à formação de caráter. Muitos compreendiam que não havia a necessidade de instruir as mulheres porque a elas caberia a posição de mãe e de pilar que ofereceria sustentação ao lar. Em outras palavras, Louro (2008, p. 447) realiza uma síntese dos anseios para a educação da mulher na época:

A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos.

Temos, então, a ênfase da educação feminina pautada no suposto destino de mães a elas conferido e “vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens” (LOURO, 2008, p. 447).

Tinha-se, nesse período, uma preocupação importante sobre as questões do trabalho. Buscava-se “afastar do conceito de trabalho toda carga de degradação que lhe era associada por causa da escravidão e em vinculá-lo à *ordem e progresso*” (LOURO, 2008, p. 447). Como desdobramento dessa mentalidade, caberia às mulheres a tarefa de controlar seus homens e de formar os trabalhadores e trabalhadoras, mas, principalmente, de salvaguardar o lar das perturbações e distúrbios do mundo exterior.

Para tanto, alguns defendiam uma educação para as mulheres fundamentada em uma sólida formação cristã - na época, tendo como referência o catolicismo –, ou seja, na moral religiosa. Outros argumentavam a favor de um ensino para as mulheres ancorado nas novidades da ciência, porém, nas áreas tradicionalmente ocupadas por elas, tais como a economia doméstica, a puericultura, psicologia etc., sendo, portanto, ainda de acordo com as ditas funções maternas (LOURO, 2008).

Sobre nossa história mais recente, tal como afirma Fúlvia Rosemberg (2001), a década de 1990, no Brasil, foi marcada por movimentações que, em grande medida, foram implicações dos desdobramentos da promulgação da Constituição de 1988 e da nova conjuntura internacional. No campo educacional, reformas foram realizadas no sentido de ampliar a oferta, obter ganhos em qualidade, reduzir o uso de recursos públicos etc. Tais reformas não se limitam ao contexto brasileiro, apontando para um movimento internacional que busca, entre outros, estabelecer a educação como um elemento estratégico para a redução de desigualdades de ordens econômicas e sociais, como discutido na seção anterior.

Segundo Rosemberg (2001), na esteira dos argumentos de organizações multilaterais e tendências hegemônicas do movimento de mulheres, no sistema educacional brasileiro, entende-se a igualdade de oportunidades de gênero como questões relativas somente ao acesso e permanência. Dessa forma, reduz-se os termos do debate, desconsiderando dimensões que estão fortemente ligadas ao sistema educacional: a formação do/a cidadão/ã; a educação compreendida em termos mercadológicos; a dificuldade de prosseguimento nos estudos por grupos marginalizados social e economicamente – pobres, negras/os, do campo etc.

Em relação ao Sistema Nacional de Educação, Dermeval Saviani (2010) afirma que a primeira oportunidade para organização em sistema ocorreu na década de 1930 com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” e com a Constituição Federal de 1934, pelos quais passou-se a exigir a fixação, pela União, das diretrizes da educação nacional e

também a formulação do Plano Nacional de Educação. Os limites impostos pelo Estado Novo impediram que a oportunidade fosse alcançada.

A Constituição Federal de 1946, segundo o Saviani (2010), representou uma nova chance para a organização de um Sistema Nacional de Educação - já que nela se reiterou a exigência de fixação, por parte da União, das diretrizes e bases da educação nacional. No entanto, muitas dificuldades ocorreram para a assimilação do sistema nacional, prevalecendo a visão descentralizadora em favor dos sistemas estaduais de ensino. Além disso, posteriormente, escolas particulares e da Igreja Católica, contra o suposto monopólio estatal do ensino, esforçaram-se para que a preocupação com a definição do Sistema Nacional de Educação fosse esquecida.

A partir da Constituição Federal de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surge a terceira oportunidade de organização em sistema nacional. Porém, dessa vez, o projeto foi inviabilizado pela interferência governamental que, ao decidir por uma LDB minimalista, manteve a desresponsabilização da União com a manutenção da educação. Foi somente em 2010, com a realização da Conferência Nacional de Educação, que se tem a previsão da instituição de um Sistema Nacional de Educação no Brasil (SAVIANI, 2010).

Se há uma intencionalidade na construção de um Sistema Nacional de Ensino, como defende Dermeval Saviani (2010), faz-se necessário o exame sobre alguns documentos que orientam a política educacional brasileira para que seja possível a compreensão sobre como as questões de gênero e sexualidade são abordadas pelo nosso Estado.

Para tanto, os documentos selecionados para análise são: *Programa Federal Brasil sem Homofobia*, de 2004, o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, de 2007, o *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015*, publicado em 2013 pela Secretaria de Políticas para Mulheres, e as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, publicada em 2013. Os critérios de seleção dos documentos são os mesmos apresentados na seção anterior, ou seja, por se tratarem de documentos oficiais do governo federal, tornam-se evidentes sua autenticidade e credibilidade (SCOTT, 1990 apud MAY, 2004) dos documentos. São representativos (SCOTT, 1990 apud MAY, 2004) já que possibilitam o entendimento sobre a construção da agenda de gênero em educação no Brasil.

O *Programa Federal Brasil sem Homofobia* tem como objetivo a promoção da cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, por meio da busca por efetivação de direitos, do combate à violência e à discriminação por orientação sexual. Para atingir esse objetivo, o Programa prevê ações direcionadas ao

a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da auto-estima homossexual; e d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLTB (CONSELHO, 2004, p. 11).

Tendo como princípio a perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e da promoção dos direitos humanos das pessoas LGBT's, reafirma-se, no documento, que “a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência”, e que “o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira” (CONSELHO, 2004, p. 12).

Entre os Programas de Ações definidos, interessa-nos aqueles vinculados ao eixo “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual” que estabelece a necessidade de elaboração de diretrizes que orientem os sistemas de ensino para a implementação de ações que gerem o respeito e a não discriminação por orientação sexual (CONSELHO, 2004).

O documento recomenda medidas a serem tomadas para a eliminação de aspectos discriminatórios por orientação sexual e para a superação da homofobia. Entre elas, destacam-se as voltadas para a formação inicial e continuada em sexualidade direcionada aos/as professores/as, a necessidade de avaliação de livros e materiais didáticos, assim como a produção de materiais educativos sobre orientação sexual e homofobia, o estímulo à produção e divulgação de informações e materiais científicos sobre a sexualidade humana que contribuam para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual (CONSELHO, 2004).

No *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, publicado em 2007, admite-se que no atual contexto brasileiro há aspectos importantes de violações de direitos humanos, de intensificação da violência e o aumento das intolerâncias de ordem étnico-raciais, religiosas, culturais, de gênero, de orientação sexual etc., reconhecendo que existe, no Brasil, “um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos” (BRASIL, 2007, p. 21).

Considerando que ainda há muito para ser conquistado, a educação, entre outras áreas, é entendida como central para a efetivação de direitos e para a busca pelo “respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência”

(BRASIL, 2007, p. 21). De acordo com as propostas firmadas no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, afirma-se que a educação contribui para a criação de uma cultura dos direitos humanos, o exercício do respeito, da tolerância, da promoção e da valorização das diversidades, seja ela étnico-racial, religiosa, geracional, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade etc., além de assegurar a participação de todas e todos uma sociedade livre.

No que diz respeito às desigualdades entre homens e mulheres, vale ressaltar que, após 2003, quando o Governo Federal criou a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres<sup>17</sup>, ocorreu um processo nacional de debates acerca da institucionalização das políticas públicas para as mulheres que resultou na I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres e na aprovação do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Pretendia-se estimular a institucionalização de mecanismos de defesa dos direitos da mulher, assim como promover a articulação entre os órgãos das esferas federal, estaduais e municipais (BRASIL, 2011).

A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República foi criada em 1º de janeiro de 2003, visando à formulação, coordenação e articulação de políticas que possibilitem a equidade entre mulheres e homens. Considera-se que a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres foi um marco para a afirmação dos direitos das mulheres, quando as propostas apresentadas por cerca de 120 mil participantes contribuíram para a elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2005).

A partir daí tem-se, por parte do Estado, o reconhecimento da responsabilidade e do papel fundamental dos órgãos governamentais nos trabalhos de enfrentamento de desigualdades entre mulheres e homens, por meio de políticas públicas de combate à desigualdade de gênero.

Na II Conferência Nacional de Política para Mulheres, realizada em 2007, foi aprovado o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Três temas orientaram as discussões da II CNPM: i) análise da realidade social, econômica, política e cultural brasileira e os desafios a serem enfrentados para a construção da igualdade na perspectiva da implementação do PNPM; ii) avaliação das propostas do I PNPM, sua execução e impacto; iii) a participação das mulheres nos espaços de poder como elemento inovador do II PNPM em relação a seu precedente.

---

<sup>17</sup> A partir de 2009, com caráter de Ministério e sob a nomenclatura de *Secretaria de Política para as Mulheres*, e, mais recentemente, após reforma ministerial realizada em 2015 pelo Executivo e sob fortes críticas dos movimentos sociais que não concordavam com a junção das três pastas em uma única, como *Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos*.

Como resultado da 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, ocorrida em dezembro de 2011, temos o PNPM 2013-2015, no qual estão presentes orientações para a inclusão de novas temáticas de gênero em diferentes frentes do governo. Desse último documento do governo federal, selecionado para esta pesquisa, analisaremos o texto que diz respeito, especificamente, às políticas educacionais (BRASIL, 2013a).

O PNPM 2013-2015 (BRASIL, 2013a), assim como seus precedentes, dedica um capítulo para o tratamento das questões educacionais. Afirma-se que, no que diz respeito ao acesso à educação, tem-se uma redução das desigualdades de gênero. Contudo, indica algumas permanências nas desigualdades em termos dos conteúdos escolares e dos campos profissionais acessados por mulheres e homens. Em relação a isso, uma consideração nos parece relevante:

A escola acaba reproduzindo a desigualdade vivida entre as pessoas na sociedade, seja nos currículos, nos livros didáticos, nas práticas das salas de aula ou nos procedimentos de avaliação. A linguagem sexista dos textos e práticas cotidianas, a invisibilidade das mulheres na ciência e na história responde à ideologia patriarcal e ao androcentrismo do conhecimento; estes são denunciados como um dos elementos da construção da desigualdade de gênero. A massiva presença das mulheres no professorado marca a formação e o reconhecimento social da profissão, neste persistente quadro desigual (BRASIL, 2013a, p. 23).

Dessa forma, temos a denúncia de que a escola também é um espaço no qual as desigualdades de gênero são reproduzidas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013b) afirma-se que os desenhos organizacionais das instituições de ensino não têm conseguido atender às singularidades dos diversos sujeitos que a compõem. Diante disso, destaca-se a necessidade imediata de problematizar e debater os princípios e práticas que permitam não somente o acesso, mas que também “considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos”, tais como as “questões de classe, gênero, raça, etnia, geração” (BRASIL, 2013b, p. 16).

No mesmo documento, defende-se que, sendo a educação destinada a uma multiplicidade de sujeitos e uma vez que tem como objetivos a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, a partir de distintas abordagens, há a necessidade de que a escola seja uma instituição acolhedora e inclusiva. Nesse sentido,

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica (BRASIL, 2013b, p. 27).

Para tanto, o documento admite que há a necessidade de revisões tanto no “como” como no “o que” as/os educadoras/es e escolas promovem, sugerindo a adoção de ações preventivas e afirmativas nos contextos escolares. Defende-se que, desde pequenas, as crianças devem ter acesso a elementos plurais sobre as visões de mundo e de conhecimento, que possam formar atitudes de solidariedade e sejam ativas na identificação e combate de preconceitos. A educação deve oferecer os elementos mediadores para que se tornem sujeitos que questionem e rompam com as distintas formas de dominação (por faixa etária, a socioeconômica, a étnico-racial, de gênero, regional, religiosa etc.) Dessa forma, crianças, jovens e adultos

devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais (BRASIL, 2013b, p. 87).

Tais objetivos são alcançados, entre outros, por meio dos componentes curriculares de cada uma das áreas de conhecimento que devem articular seus conteúdos de modo que garanta a abordagem de temas que afetam a vida humana em escala global, regional e local, assim como na esfera da vida particular. A transversalidade é a forma sugerida para que temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e adolescentes, preservação do meio ambiente etc. estejam, permanentemente, permeando o desenvolvimento dos conteúdos tanto no que diz respeito a base nacional comum<sup>18</sup> como a parte diversificada do currículo (BRASIL, 2013b).

---

<sup>18</sup> A partir da elaboração da Base Curricular Nacional Comum Curricular (BCNC), o Estado brasileiro pretende esclarecer quais os conhecimentos essenciais aos quais todas/os as/os estudantes brasileiras/os terão o direito de

Sobre os currículos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013b), tem-se que

o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos.

Assim, dá-se ênfase para uma educação pautada nos princípios dos direitos humanos, entendida como parte do direito à educação. Segundo o documento, educar em direitos humanos significa promover processos educacionais que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e diversidade humanas, combatendo e eliminando toda a forma de discriminação, sendo explícito em relação àquelas que repousam sobre a nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política.

Na tentativa de estabelecer conexões entre as propostas dos organismos internacionais, descritas na seção anterior, e as propostas do Estado brasileiro em termos de políticas educacionais, é possível afirmar que, do ponto de vista formal, os documentos analisados demonstram certa convergência, principalmente no que diz respeito aos fundamentos e objetivos quando o que se está em jogo é uma educação igualitária para homens e mulheres.

Podemos destacar, no conjunto das problemáticas levantadas e sugestões para remediação dos problemas, nos documentos analisados, ao menos cinco eixos básicos: i) o acesso e permanência; ii) currículos; iii) material didático; iv) formação docente; v) incentivo a pesquisas. Outras questões são levantadas, tais como a participação das mulheres nas decisões em torno de políticas educacionais, todavia, esses eixos parecem ser aqueles que orientam a agenda internacional e nacional de educação com perspectiva de gênero.

---

ter acesso e se apropriar durante sua trajetória escolar, orientando a construção dos currículos e das instituições de ensino públicas e particulares, desde a educação infantil até o ensino médio. Desde 2015, discussões têm sido promovidas para a elaboração da BCNC. Para outras informações, ver: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

Em síntese, neste capítulo, por meio da leitura atenta dos documentos selecionados, pudemos perceber uma preocupação, por parte do Estado brasileiro e dos organismos internacionais, não somente em torno do acesso igualitário de homens e mulheres às instituições de ensino, mas também no que diz respeito à necessidade de reformas nos currículos, práticas escolares, materiais didáticos, formação inicial e continuada de docentes que contemplem as experiências das mulheres, em defesa de uma educação igualitária e sem discriminação, contribuindo para a superação das desigualdades de gênero, raça, etnia, para a liberdade de orientação sexual etc.

Vimos que uma análise acerca dos processos de políticas públicas com perspectiva de gênero no Brasil pode ser privilegiada partindo dos estudos realizados por autoras feministas brasileiras que defendem que as reivindicações e lutas políticas das mulheres sul-americanas ganharam contornos específicos, construídas a partir dos problemas que surgem diante das particularidades dos contextos histórico, político, social, cultural dos países da América Latina. Como vimos, Marlise Matos (2010), ao propor uma reflexão sobre essa questão, apresenta uma crítica ao arcabouço teórico e analítico de Nancy Fraser (2007), argumentando que as experiências feministas na América Latina não são consideradas pela teórica estadunidense, limitando o campo de sua análise às regras do Estado e do capitalismo estadunidense hegemônico.

Para a autora, os feminismos latino-americanos têm suas especificidades e não foram utilizados, ao menos no todo, pelas estratégias de cunho neoliberal, sendo um exemplo de negação, reação e oposição aos avanços do neoliberalismo. Os movimentos feministas e de mulheres, especialmente a partir dos anos de 1990, foram ganhando um novo contorno político. Podemos entendê-los não como um tipo específico de “movimento social”, mas e, sobretudo, como um campo – o “campo feminista e de gênero” onde estão presentes forças heterogêneas, diversificadas, plurais, policêntricas de organização entre mulheres que vão às ruas, constroem espaços específicos de auto-reflexão e de crítica no âmbito de sindicatos, movimentos estudantis, das universidades, ONGs, parlamentos, partidos políticos e também nas Organizações Internacionais etc. Essas atrizes conformaram uma rede de atuação que, há muito, extrapolou a forma de organização meramente nacional, construindo-se assim as bases de interações que estão se dando no ciberespaço e em outros meios recentes globais de comunicação de massa e tecnologia.

Tendo isso em mente, no capítulo seguinte, nos dedicamos à análise do processo político de formulação do PNE 2014, para melhor compreendermos não só os encaminhamentos do processo em si, mas também chegarmos a algumas pistas que possibilitem

o melhor entendimento sobre a participação do(s) movimento(s) feminista(s) e grupos contrários às suas pautas na formulação de políticas públicas em educação no Brasil.

## 2 O GÊNERO NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar o Plano Nacional de Educação e seus objetivos; compreender as etapas da elaboração do PNE; e estabelecer quais foram as rupturas e continuidades no que diz respeito às questões de gênero entre o PNE 2014-2024 e seu precedente.

Assim, o capítulo está organizado em 4 seções: *Considerações teóricas sobre processos políticos nas democracias modernas; O Plano Nacional de Educação e seus objetivos; O processo de deliberação política do Plano Nacional de Educação; Gênero e sexualidade nos PNE 2001 e 2014: rupturas e continuidades*. Para essa tarefa, utilizamos o recurso da pesquisa bibliográfica e análise documental a fim de compreender o processo político do Plano Nacional de Educação.

### 2.1 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEUS OBJETIVOS

Antes de tratarmos sobre o Plano Nacional de Educação, é necessário esclarecer que uma política educacional não se constrói somente por meio da definição de um plano. Quando realiza sua defesa em torno de um Sistema Nacional de Educação<sup>19</sup>, Dermeval Saviani (2010) afirma que na Constituição de 1988 há a determinação para que a União estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional. Para o autor, tal determinação sugere uma pretensão para que a educação, dentro do território nacional, seja organizada a partir de diretrizes e bases comuns, ou seja, a partir de um Sistema Nacional de Educação.

Segundo o autor, a definição de diretrizes e bases comuns para educação pretende, além de nortear os rumos da educação, organizar os meios pelos quais os objetivos previamente definidos serão atingidos. Saviani (2010) destaca que há uma profunda relação entre os conceitos de “Sistema Nacional de Educação” e “Plano Nacional de Educação”. Para ele, uma vez que a ação sistematizada é definida pela articulação realizada para o cumprimento de certas finalidades, ela é uma ação planejada. Dessa forma, o funcionamento de um sistema requer a elaboração de um plano. Nesses termos, segundo o autor,

---

<sup>19</sup> Vale ressaltar que o próprio Demerval Saviani defende que não há, de fato, um Sistema Nacional de Ensino, mas que esse é um objetivo a ser buscado. Ver: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae\\_dermevalsaviani.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf)

Se o desenvolvimento do Sistema Educacional é condicionado pelo Plano de Educação, no âmbito do qual se definem as metas e os recursos com os quais o Sistema opera, a viabilidade do Plano de Educação depende do Sistema Educacional, pois é nele e por ele que as metas previstas poderão se tornar realidade (SAVIANI, 2010, p. 388).

Nesse sentido, a relação existente entre Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação se dá pelo fato do segundo ser uma exigência para que o primeiro mantenha suas características próprias. Para que o sistema funcione e não se degenere em uma simples estrutura burocrática, deve-se sempre ter em vista o caráter racional das atividades envolvidas e o Plano Nacional é o instrumento que possibilita a introdução da “racionalidade na prática educativa como condição para se superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema” (SAVIANI, 2010, p. 389).

Seguindo os argumentos de Saviani, consideramos que a definição do Plano Nacional de Educação, em grande medida, pode colaborar para a efetivação, na prática, dos compromissos do Estado brasileiro descritos nos diversos documentos orientadores da política educacional nacional, sendo, portanto, um importante instrumento da política pública nessa matéria. Faz-se necessário, portanto, definirmos o que é o Plano Nacional de Educação e seus objetivos para melhor compreendermos sua importância na definição de políticas em educação no Brasil.

De acordo com Britto (2015), desde o século XIX, no Brasil, existem projetos, mesmo que embrionários, em torno da organização da educação brasileira a partir de um plano nacional. Porém, foi somente em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros, que a ideia de definição de um plano nacional de educação passou a ter uma formulação abrangente, coordenada e sistêmica, com objetivos transformadores e universalistas para a educação no país. A proposta presente no Manifesto exerceu influências na Constituição de 1934. Passou-se a atribuir à “União a responsabilidade de fixar o PNE, bem como de coordenar e fiscalizar sua execução” (BRITTO, 2015, p. 19).

No entanto, o processo de elaboração foi interrompido pelo golpe de 1937 e pelas políticas do Estado Novo, sob a liderança de Getúlio Vargas, e só foi retomado na década de 1960, com objetivos orientados ao planejamento estatal para o desenvolvimento (BRITTO, 2015). Em 1962, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação, durante a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Esse plano apresentava um conjunto de metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas em

um prazo de oito anos. Não se tratava de um projeto de lei, mas de uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (UNESCO, 2001b).

Em 1967, o Ministério da Educação e Cultura retomou a proposta de uma lei para o PNE, mas foi somente após o processo de redemocratização da política brasileira, na Constituição de 1988, que se estabeleceu a ideia de um plano instituído em lei (BRITO, 2015; UNESCO, 2001b). Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>20</sup>, em 20 de dezembro de 1996, estabeleceu-se o prazo de um ano, a partir da data de sua publicação, para o governo federal, com a colaboração dos estados, distrito federal e municípios, elaborar o Plano Nacional de Educação, apresentando diretrizes e metas para os dez anos seguintes (BRASIL, 1996), conforme o parágrafo primeiro, do artigo 87 da LDB:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, **em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (BRASIL, 1996, p. 29, grifo nosso).

Somente em 2001 foi sancionado, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), o primeiro Plano Nacional da Educação. Para Brito (2015), o processo político que envolveu a formulação desse plano foi marcado por intensos debates entre as propostas encaminhadas pela sociedade civil e movimentos sociais e as propostas do governo federal. O texto final, sancionado em 2001, embora tenha incorporado algumas reivindicações da sociedade, acabou privilegiando o texto encaminhado pelo Poder Executivo.

No prefácio do plano publicado, também em 2001, pela UNESCO, encontramos uma primeira definição: o Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que espelha os “acordos firmados pelo Brasil com vários foros” (UNESCO, 2001b, p. 7), especialmente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, em 1990, na Conferência de Dacar, de 2000, e na Reunião de ministros da Educação da América Latina e do Caribe, ocorrida em 2001.

No documento, ressalta-se, ainda, que o PNE é entendido como um plano de Estado e não de governo e, nesse sentido, não pode ser confundido como uma plataforma eleitoral. Além disso, deve ser resultante da colaboração entre Estado e sociedade, tanto no que diz respeito à sua elaboração quanto à sua execução. No que diz respeito à participação do Estado, o Plano envolve os três poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário - nos níveis

---

<sup>20</sup> Lei nº 10172, sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro.

nacional, estaduais e municipais; estes devem articular esforços contínuos, ao longo de dez anos, com a definição dos recursos correspondentes para execução das metas e objetivos nos planos plurianuais de investimentos (PPA), nas leis de diretrizes orçamentárias (LDO) e nas leis orçamentárias anuais (LOA) (UNESCO, 2001b). O PNE 2001-2010 é apresentado da seguinte forma:

O PNE se divide em uma introdução, com objetivos e prioridades, e em mais quatro partes, que tratam dos níveis e modalidades de ensino e educação, do magistério da educação básica, do financiamento e gestão e do acompanhamento e avaliação do Plano. Desse modo, faz o diagnóstico e fixa diretrizes, objetivos e metas, tendo em vista os fins e os meios para atingi-los (UNESCO, 2001b, p. 15).

Resumidamente, no primeiro Plano instituído por lei se pretendia, prioritariamente, elevar o nível de escolaridade da população brasileira, melhorar a qualidade do ensino em seus diversos níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito ao acesso e à permanência na educação pública e democratizar a gestão do ensino público (UNESCO, 2001b).

Uma vez estabelecidas as prioridades do PNE, seria responsabilidade dos governos estaduais e municipais, em conjunto com a União, operacionalizar estratégias para a efetivação das metas e objetivos definidos no Plano. Tendo em vista a complexidade dos problemas da educação brasileira, seria imprescindível um esforço articulado e coordenado entre os vários níveis de governo na definição e realização de ações concretas, porém, vários estados e municípios não se empenharam nesse processo (AGUIAR, 2010). Nesse sentido, Britto (2015, p. 21) argumenta que

O PNE I não gerou grande inflexão na educação brasileira, nem contribuiu para a definição de uma política de Estado orgânica para o setor. Ainda que possa ter inspirado o desenho de alguns programas e delineado determinadas opções políticas, na prática, sua configuração restringiu-se ao plano formal. Deslegitimado por diferentes segmentos da sociedade civil, acabou tendo papel secundário na gestão educacional, sem instrumentos de monitoramento ou mecanismos efetivos de implementação, colaboração federativa e sustentação financeira.

No período próximo ao final da vigência do primeiro PNE, “iniciaram-se mobilizações para que o novo plano suplantasse esses problemas e pudesse efetivamente nortear as políticas educacionais” (BRITTO, 2015, p. 22). Após três anos e meio de tramitação, a Lei nº 13.005, de junho de 2014, foi sancionada, sem vetos, pela presidenta Dilma Rousseff,

fazendo “entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – o segundo PNE aprovado por lei” (SENA, 2014, p. 9).

O Plano Nacional de Educação 2014 deve ser entendido como um instrumento de planejamento do Estado brasileiro que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas educacionais. No novo texto se apresentam os objetivos e metas para a educação brasileira em todos os níveis e, para tanto, definiu-se dez diretrizes que devem ser observadas pela União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (SENA, 2014), a saber:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos(as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 32).

Vale ressaltar que o monitoramento contínuo e a avaliação periódica do Plano, no que se refere à execução e ao cumprimento das metas estabelecidas, são objetos de quatro instâncias: do Ministério da Educação (MEC); das Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; do Conselho Nacional de Educação (CNE); e do Fórum Nacional de Educação. Essas instâncias são responsáveis, ainda, por

analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas” definidos no PNE. É importante destacar que há a possibilidade de atualização do PNE, a partir do monitoramento e das avaliações realizadas pelas instâncias anteriormente mencionadas, “para enfrentar desafios que surjam durante o percurso de sua execução (SENA, 2014, p. 11).

Tendo apresentado o que é o PNE, passamos às considerações sobre o processo de deliberação política que culminou na aprovação do Plano mais recente.

## 2.2 O PROCESSO DE DELIBERAÇÃO POLÍTICA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Uma vez que se aproximava o fim do prazo do PNE 2001, iniciou-se a movimentação, por parte do Poder Executivo, para a elaboração do novo Plano. Uma das primeiras ações do governo brasileiro, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores-PT), foi a realização da Conferência Nacional da Educação (Conae)<sup>21</sup>, em 28 de março a 1º de abril de 2010, que contou com a presença de milhares de delegados/as<sup>22</sup> e a participação de movimentos sociais que se mobilizam em torno da educação. De forma tardia, tendo em vista que as movimentações só se iniciaram no final da vigência do Plano anterior, e tendo como tema central o sistema nacional de educação, a Conae 2010 foi precedida de conferências estaduais, municipais e intermunicipais. Realizou-se, também, encontros e seminários temáticos nos quais discutiram-se as especificidades da educação básica, envolvendo educadores e educadoras, movimentos sociais etc. (BRITO, 2015; SOUZA, 2014).

O tema proposto para discussão foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, e os/as participantes foram subsidiados por um “Documento-Referência, elaborado pela Comissão Organizadora Nacional da Conae 2010, composta por representantes de entidades da sociedade civil e da sociedade política, constituída pela Portaria Ministerial nº. 10 de 2008” (BRASIL, 2010a, p. 10).

O documento-referência seria o ponto de partida para as discussões realizadas nas conferências municipais e estaduais e sobre o qual era possível realizar inclusões de temáticas complementares, resultantes das deliberações ocorridas nas Conferências Estaduais de Educação. Cada estado deveria expressar, em um documento próprio, as suas posições políticas e pedagógicas e encaminhá-lo à Comissão Organizadora da Conferência Nacional composta por representantes “do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação, da Câmara dos Deputados, do Senado e das entidades de educação nos níveis municipal, estadual e federal” (SOUZA, 2014, p. 192). A partir dos documentos elaborados nas Conferências Estaduais, um novo relatório foi elaborado pela comissão organizadora e dirigido aos/as participantes, delegados/as e convidados/as da CONAE 2010. O texto do relatório foi o eixo norteador das discussões teórico-práticas das conferências e colóquios da CONAE 2010 a

---

<sup>21</sup> A Conae – Conferência Nacional da Educação - é um espaço destinado à discussão e participação da população no desenvolvimento da educação brasileira de iniciativa do poder público.

<sup>22</sup> Ao todo foram credenciados/as 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados/as e 1.473, entre observadores/as, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura (BRASIL, 2010a).

partir dos quais organizou-se um documento final constituído pelo resultado das “deliberações da plenária com as posições consensuadas ou majoritárias” (BRASIL, 2010b, p. 4).

No Documento-Referência fazia-se várias alusões às questões de gênero e orientação sexual, entre elas:

A consolidação de um Sistema Nacional de Educação não pode ser realizada sem considerar a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de **gênero** e relativas à **diversidade sexual** ainda presentes na sociedade e na escola brasileira. Por isso, sua realização – assim como o cumprimento das normas constitucionais que orientam essa tarefa – só será possível por meio do debate público e da articulação entre Estado, instituições de educação básica e superior e movimentos sociais, em prol de uma sociedade democrática, direcionada à participação e à construção de uma cultura de paz, sobretudo por meio do Fórum Nacional de Educação, do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (BRASIL, 2010b, p. 20-21, grifo nosso).

Nesse sentido, no Documento-Referência da Conae 2010 sugere-se que o Sistema Nacional Articulado de Educação, entendido como a expressão do processo de construção do Sistema Nacional de Educação, deve prover as condições “institucionais que permitam o debate e a promoção da diversidade étnico-racial e de gênero, através de políticas de formação, e de infra-estrutura específicas para este fim” (BRASIL, 2010b, p. 21).

No mesmo documento é possível verificar várias menções às questões de gênero e diversidade sexual. Todavia, chamou-nos a atenção as considerações presentes em seu eixo IV que se dedica à temática da “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”. Nesse eixo - assumindo que no campo das políticas educacionais as questões relativas à justiça social, à educação e ao trabalho sob a perspectiva da inclusão, diversidade e igualdade permeiam todo o processo de um Sistema Nacional Articulado de Educação e que nas práticas sociais essas dimensões se realizam no contexto das relações de poder, das redefinições do capitalismo e das lutas sociais - tem-se que

A centralidade deste tema diz respeito à concepção de educação democrática que orienta o presente documento e, nesse sentido, ele pode ser considerado o eixo político, prático e pedagógico das políticas educacionais. Pretende-se, portanto, que as questões ligadas à justiça social, ao trabalho e à diversidade estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação (BRASIL, 2010b, p. 96).

No documento expressa-se a preocupação diante dos desafios a serem enfrentados quando o que se está em jogo é a adoção de política pública que pretenda a

“articulação entre justiça social, educação e trabalho, tendo como eixo a inclusão e a diversidade” (BRASIL, 2010b, 111). Entre os desafios, destaca-se que é central garantir a universalidade de direitos, superando as desigualdades sociais, mas sem perder de vista a diversidade em seus diversos aspectos. No que diz respeito ao gênero e à diversidade sexual, afirma-se, em tópico específico, que as políticas públicas, que visam a promoção da justiça social, da educação e do trabalho, na perspectiva da diversidade da igualdade e da inclusão, devem

a) Introduzir a discussão de gênero e diversidade sexual na *política de valorização e formação dos profissionais* da educação. b) Inserir, no *PNLD*, de maneira explícita, a orientação para análise de estereótipos de gênero e orientação sexual. c) Desenvolver e ampliar *programas de formação inicial e continuada* em sexualidade e diversidade, visando superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar, e assegurar que a escola seja um espaço pedagógico livre e seguro para todos/todas, garantindo a inclusão e a qualidade de vida. d) Inserir os estudos de gênero e diversidade sexual no *currículo das licenciaturas*. e) Ampliar os editais voltados para a *pesquisa* de gênero, incluindo neles a discussão da diversidade sexual e dotando-os de mais financiamento (BRASIL, 2010b, p. 112-113).

Portanto, no Documento-Referência, elaborado pelo Poder Executivo e encaminhado para orientar as conferências municipais e estaduais de educação, se fazia presente o debate sobre questões de gênero e sexualidade, sinalizando uma preocupação, por parte do governo federal, de que essas temáticas fossem consideradas nas discussões e deliberações. Se considerarmos a categorização realizada sobre as convergências entre agenda internacional e nacional de gênero em educação – os cinco eixos básicos elencados no capítulo anterior – somente o eixo “acesso e permanência” não é contemplado no Documento-Referência do Poder Executivo.

As deliberações e encaminhamentos resultantes das conferências municipais e estaduais que precederam a CONAE 2010 foram sistematizadas em um Documento-Base estruturado em dois volumes. O volume I (um) abarca as emendas aprovadas em cinco ou mais estados enquanto o volume II (dois) traz as emendas passíveis de destaque ou aquelas aprovadas em menos de cinco estados (CONAE, 2011). Vale ressaltar o número de ocorrência dos termos gênero e orientação sexual no Documento-Base: somados os dois volumes, o termo “gênero” aparece 91 vezes e o termo “orientação sexual”<sup>23</sup> 52 vezes.

<sup>23</sup> Realizamos a busca dos termos “sexualidade”, “diversidade sexual” e “orientação sexual”. O número apresentado se trata de uma somatória das ocorrências dos três termos sendo que para o termo “sexualidade”, tem-

Em relação ao documento de referência, foram realizadas muitas inclusões no que diz respeito às questões de gênero e orientação sexual, entre elas, no tópico específico sobre a temática de gênero e diversidade sexual mencionado anteriormente. Os trechos grifados referem-se às alterações (acréscimos) realizadas ao texto no Volume I do Documento-Base, como segue:

a) Introduzir a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação dos/das profissionais da educação. b) Inserir, no PNLD, de maneira explícita, a orientação para análise de estereótipos de gênero e orientação sexual. c) Desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada em sexualidade e diversidade, visando superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar, e assegurar que a escola seja um espaço pedagógico livre e seguro para todos, garantindo a inclusão e a qualidade de vida, ampliar e democratizar o **acesso à educação superior**, especialmente de mulheres negras e indígenas d) Inserir os estudos de gênero e diversidade sexual no currículo das licenciaturas e incluir as temáticas relativas à orientação sexual e identidade de gênero nos **currículos do ensino fundamental, médio e superior**, e nas **atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, em todas as áreas do conhecimento** e) Ampliar os editais voltados para a **pesquisa** de gênero, incluindo neles a discussão da diversidade e orientação sexual e dotando-os de mais financiamento. f) Propor e garantir medidas que assegurem aos travestis e transexuais o direito de terem os seus **nomes sociais** acrescidos aos documentos oficiais (diário de classe) das instituições de ensino (CONAE, 2011, p. 271, grifo nosso).

No volume 1 do Documento Base, formulado a partir das contribuições realizadas nas conferências municipais e estaduais, além dos itens presentes no Documento-Referência, ocorreram avanços. Além do eixo “acesso e permanência” ser contemplado e dos acréscimos realizados no que diz respeito às alterações nos currículos nos diversos níveis de ensino (que anteriormente fazia referência somente aos currículos das licenciaturas), o item “f” da citação sugere um direcionamento para políticas de reconhecimento/identidade.

No Volume II, ou seja, naquele nas quais se tem as emendas em destaque e as deliberações aprovadas em menos de cinco estados da federação, também estão presentes diversas propostas de emendas para supressão de alguns trechos, adição de fragmentos em parágrafos já existentes e outras inúmeras propostas de parágrafos novos sobre a questão do gênero e da sexualidade na educação.

---

se sete ocorrências, para “diversidade sexual” 37 ocorrências e para o termo “orientação sexual” encontramos 52 ocorrências.

Após as conferências, debates e deliberações que envolveram representantes do poder público e da sociedade civil, consolidou-se o Documento-Final da Conae 2010 no qual se apresentam as “diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade” (BRASIL, 2010a, p. 20).

Além de outras passagens, o Documento-Final, no tópico específico direcionado às questões de gênero e diversidade sexual, apresenta 25 itens que dizem respeito aos mais diversos aspectos da educação formal, tais como a formação inicial e continuada de profissionais da educação, elaboração e avaliação de materiais e livro didáticos, propostas pedagógicas, ambiente escolar, incentivo à pesquisa, entre outros.

Destacamos que o documento demonstra que há propostas para todos os eixos (o acesso e permanência, currículos, material didático, formação docente e incentivo a pesquisas), conforme o quadro a seguir:

**QUADRO 1 – Destaques do Documento Final da Conae 2010 por eixos temáticos**

Eixos básicos	Destaques Documento Final Conae 2010
i) o acesso e permanência;	<p>f) Assegurar que as instituições escolares sejam um espaço pedagógico livre e seguro para todos/as, que garantam a inclusão, a qualidade de vida, a liberdade de expressão e a promoção dos direitos humanos, a fim de que se possa atuar nas diferentes entidades educacionais, promovendo a articulação entre grupos, em redes de trabalho, com <b>previsão em orçamento anual</b>, contribuindo para ampliar e democratizar <b>o acesso à educação superior</b>, especialmente de mulheres negras e indígenas.</p> <p>r) Desenvolver programas voltados para ampliar o <b>acesso e a permanência</b> na educação de grupos específicos, como mulheres não alfabetizadas, ou com baixa escolaridade, profissionais do sexo, pessoas em situação de prisão e pessoas travestis e transexuais.</p> <p>x) Demandar que os sistemas educacionais, em todas as modalidades e níveis, <b>atuem preventivamente para evitar a evasão</b> motivada por homofobia, isto é, por preconceito e discriminação à orientação sexual e identidade de gênero, criando <b>rede de proteção contra formas associadas de exclusão</b> (racismo, sexismo, deficiência), <b>além da econômica</b>.</p> <p>y) incluir, nos <b>levantamentos de dados e censos escolares</b>, informações sobre <b>evasão escolar</b> causada por homofobia, racismo, sexismo e outras formas de discriminação individual e social.</p>
ii) currículos;	<p>b) Implementar na política de <b>valorização e formação dos/ das profissionais da educação</b>, a partir da <b>reorganização da proposta curricular nacional</b>, a discussão de gênero e diversidade sexual, na perspectiva dos direitos humanos, quebrando os paradigmas hoje instituídos e adotando para o <b>currículo</b> de todos os <b> cursos de formação de professores/as</b> um discurso de superação da dominação do masculino sobre o feminino, para que se afirme a constituição de uma educação não sexista.</p> <p>g) Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual educação sexual, <b>como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento</b>, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos - meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. .</p>

iii) material didático;	<p>c) Inserir imediatamente nos princípios e critérios para a avaliação de livros, no <b>Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)</b>, no <b>Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)</b>, no <b>Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)</b> e nos <b>currículos</b>, de maneira explícita, critérios eliminatórios para obras que veiculem preconceitos referentes à condição social, regional, étnico-racial, de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, linguagem ou qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos.</p> <p>d) <b>Aprimorar e aperfeiçoar a avaliação do livro didático</b>, de acordo com a <b>faixa etária do/a estudante</b> e sem resquícios de discriminação, sobretudo em relação àquelas temáticas referentes às famílias compostas por pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, enfatizando os recortes de raça/etnia, orientação sexual, identidade de gênero, condição socioeconômica e os novos modelos de famílias homoafetivas, contemplando, ainda, aspectos relacionados às diversas formas de violência sexual contra crianças e adolescentes.</p> <p>j) Desenvolver <b>material didático e ampliar programas de formação inicial e continuada para a promoção da saúde e dos direitos sexuais e reprodutivos</b> de jovens e adolescentes, prevenção de doenças de transmissão sexual HIV/Aids, assim como alcoolismo e drogas, incluindo-os também nos currículos de educação formal/regular e especial, e considerando suas interfaces com a diversidade sexual, as questões de gênero, raça/etnia e geração.</p>
iv) formação docente;	<p>a) Introduzir e garantir a discussão de gênero e diversidade sexual na <b>política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais</b> da educação nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, visando ao combate do preconceito e da discriminação de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, mulheres, ao estudo de gênero, diversidade sexual e orientação sexual, <b>no currículo do ensino superior</b>, levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia.</p> <p>e) Desenvolver, garantir e ampliar a oferta de <b>programas de formação inicial e continuada, extensão, especialização, mestrado e doutorado</b>, em sexualidade, diversidade, relações de gênero, Lei Maria da Penha nº 11.340/03 em instituições de ensino superior públicas, visando superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar.</p> <p>m) Elaborar, implantar e implementar políticas e <b>programas de formação continuada, de pós-graduação</b>, acerca de gênero, diversidade sexual e orientação sexual para todos/as os/as profissionais da área da saúde, educação, serviço social, esporte e lazer.</p>
v) incentivo a pesquisas.	<p>h) Ampliar os editais voltados para a <b>pesquisa</b> de gênero, incluindo neles a discussão da diversidade e orientação sexual, e dotando-os de <b>mais financiamento</b>. Estimular, no contexto das <b>ações didático-metodológicas</b> das instituições escolares, o uso dos instrumentos de direito que tenham como foco a questão de gênero e diversidade sexual.</p> <p>p) Estimular, junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a <b>criação de linha de pesquisa</b> voltada para as temáticas de gênero e diversidade sexual, <b>nos cursos de pós-graduação do Brasil</b>.</p>

Fonte: a própria autora

Nem todos os 25 itens apresentados no tópico específico sobre as questões de gênero e diversidade sexual aparecem no Quadro 1. Isso porque, outros temas foram contemplados. Sugerimos que os 11 itens que não foram apresentados no quadro anterior podem ser organizados em três novos eixos, de acordo com o Quadro 2:

**QUADRO 2** – Destaques do Documento Final da Conae 2010 por “novos eixos temáticos”

Novos eixos	Destaques Documento Final Conae 2010
i) política de reconhecimento/enfrentamento à violências e discriminações	<p>i) Propor e garantir medidas que assegurem às pessoas travestis e transexuais o direito de terem os seus <b>nomes sociais</b> acrescidos aos documentos oficiais (diário de classe) das instituições de ensino.</p> <p>k) Estimular e ampliar a <b>produção nacional de materiais (filmes, vídeos e publicações)</b> sobre educação sexual, diversidade sexual e assuntos relacionados ao gênero, em parceria com os movimentos sociais e IES, no intuito de garantir a superação do preconceito que leva à homofobia e ao sexismo.</p> <p>l) Incluir, nos programas de <b>ampliação de acervo e implementação das bibliotecas escolares, obras científicas, literárias, filmes e outros materiais</b> que contribuam para a promoção do respeito e do reconhecimento à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero.</p> <p>w) Estabelecer que todo documento da Conae <b>reconheça o feminino na linguagem</b> e supere a linguagem sexista, conforme previsto em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, entre eles, o resultante da Conferência de Beijing.</p>
ii) sistema de ensino	<p>n) Construir uma <b>proposta pedagógica</b> sobre gênero e diversidade sexual para nortear o trabalho na rede escolar de ensino, eliminando quaisquer conteúdos sexistas e discriminatórios e com a participação de entidades educacionais e afins.</p> <p>o) Inserir na <b>proposta pedagógica</b>, a abordagem da interface da violência doméstica contra as mulheres e a violência contra crianças, jovens e adolescentes, assegurando, junto às unidades de ensino fundamental e médio, <b>o monitoramento e o acompanhamento</b> da proposta pedagógica e garantindo o <b>encaminhamento dos casos notificados/denunciados para a rede de proteção</b>.</p> <p>q) Garantir que o MEC assegure, por meio de criação de rubrica financeira, os recursos necessários para a <b>implementação do Projeto Escola sem Homofobia</b> em toda a rede de ensino e das políticas públicas de educação, presentes no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, lançado em maio de 2009.</p> <p>s) Criar <b>grupos de trabalhos permanentes nos órgãos gestores da educação dos diversos sistemas</b>, para discutir, propor e avaliar políticas educacionais para a diversidade sexual e relações de gênero, compostos por representantes do poder público e da sociedade civil.</p> <p>v) Incluir na <b>proposta da escola a educação em direitos humanos, os direitos das mulheres e o desafio da superação da violência contra mulheres</b> - Pacto Nacional do Enfrentamento da Violência contra as Mulheres –, articulando-os com as propostas do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, capítulo 2), que enfatiza a necessidade de educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica e com linguagem inclusiva.</p>
i) formação para o trabalho	<p>t) Promover a <b>formação</b> das mulheres jovens e adultas <b>para o trabalho</b>, inclusive nas <b>áreas científicas e tecnológicas</b>, visando reduzir a desigualdade de gênero nas carreiras e profissões.</p> <p>u) Promover a inclusão na <b>formação dos/as profissionais</b> da educação, de temas de <b>direitos humanos</b>, de <b>valorização do/a trabalhador/a</b> e de estratégias de enfrentamento do trabalho análogo à escravidão e a outras formas degradantes de trabalho.</p>

Fonte: a própria autora

Podemos afirmar, portanto, que o Documento Final da Conae 2010 representa não somente um momento de avanço no processo de formulação do PNE 2014, mas também em relação à agenda internacional de gênero em educação anunciada nos documentos analisados do capítulo anterior. Além dos cinco eixos básicos, o documento nos sugere outros

três: política de reconhecimento/identidade, formação para o trabalho e sistema de ensino com perspectiva de gênero.

As inúmeras propostas de emendas e os acréscimos realizados, no que diz respeito ao gênero e a orientação sexual que resultaram no Documento-Final da Conferência, demonstram as articulações dos movimentos feministas e LGBT que, tal como afirma Souza (2014, p. 192), “tiveram um papel fundamental para o delineamento das diretrizes que orientariam o Plano em sua ação nos próximos dez anos no enfrentamento das desigualdades” de gênero e orientação sexual. O Documento-Final da Conae pode ser considerado o marco inicial do projeto que foi sancionado quatro anos depois (BRITTO, 2015; SOUZA, 2014).

Encerrado o processo de conferências sobre o PNE, em 20 de dezembro de 2010, já como Projeto de Lei sob o nº 8.035, o documento foi enviado pelo Executivo à Câmara dos Deputados para deliberação, dois dias antes do início do recesso parlamentar.

Na proposta encaminhada pelo Poder Executivo, havia somente uma referência direta às questões de gênero e sexualidade, no Anexo 1 do PL, referente às metas e estratégias. Mesmo diante da proposta do Documento-Referência da Conae 2010, elaborado pelo Poder Executivo, e do Documento-Final da Conae 2010, construído com a participação da sociedade civil, o Poder Executivo encaminha ao Legislativo o PL nº 8.035/2010 com referência às questões de gênero somente na Estratégia 3.9, da Meta 3, sobre a universalização do ensino, com o seguinte texto:

3.9 Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (PROJETO DE LEI DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, *on-line*).

O texto do PL nº 8.035/2010, do Poder Executivo, que desconsiderou as propostas contidas no Documento-Final e o seu próprio discurso apresentado no Documento-Referência, ambos da Conae 2010, pode ser considerado, portanto, como o primeiro registro de um momento de inflexão no processo político de formulação do PNE 2014, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

Vale lembrar que, durante a campanha eleitoral em 2010, Dilma Rousseff, na época candidata à Presidência da República pelo Partido dos Trabalhadores (PT), visitou igrejas e publicou oficialmente ao menos duas mensagens dirigidas à grupos religiosos cristãos. A “Carta Aberta ao Povo de Deus”, “postada no *site* da candidata e replicada em mídias digitais evangélicas de diferentes grupos denominacionais e de atores individuais” (MACHADO, 2012,

p. 30), foi uma resposta “quanto às convicções da candidata petista, em face dos movimentos de cunho político-religioso que desaconselhavam o voto em sua candidatura” (MAGUALHAES, 2014, 26-7). Na Carta, Dilma assumiu o compromisso com os cristãos, sobretudo evangélicos, de deixar para o Congresso Nacional a responsabilidade de decidir sobre questões que envolvem valores éticos, entre eles, o tema do aborto, dos arranjos familiares, das uniões estáveis etc.

Posteriormente, foi publicado o documento “A mensagem de Dilma”, no qual se reitera a posição da candidata. Dois dias antes da publicação da mensagem, Dilma e o então presidente Lula reuniram-se em Brasília com vários líderes evangélicos. Na ocasião, as lideranças religiosas exigiram uma nova manifestação pública que esclarecesse definitivamente que o “poder executivo não encaminharia nenhuma proposta de lei que envolvesse os temas do aborto, da liberdade religiosa e da união civil de pessoas do mesmo sexo” (MACHADO, 2012, p. 38).

Nesse sentido, compreendemos que a não inclusão dos termos gênero e orientação sexual no texto do PL nº 8.035/2010, pelo Poder Executivo, pode ser, ao menos em parte, explicada pelo compromisso assumido pela presidenta com os cristãos, especialmente evangélicos, durante a campanha eleitoral de 2010.

Após o retorno do recesso, o PL em questão foi distribuído para análise em caráter conclusivo, ou seja, não haveria necessidade de apreciação em Plenário. Para que fosse aprovado pela Câmara, haveria a necessidade de aprovação apenas das comissões alcunhadas para analisá-lo, excetuando-se o caso de recurso. Três comissões teriam a incumbência de proceder à análise: “Educação e Cultura (CEC), para análise de mérito; Finanças e Tributação (CFT), para análise da adequação financeira e orçamentária; e Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), para apreciação da juridicidade e da constitucionalidade” (BRITTO, 2015, p. 25).

Cabe salientar um fato interessante: se a tramitação do PNE 2001 ocorreu em dois anos e meio, a tramitação do PNE 2015 levou três anos e meio para ser concluída. O Poder Legislativo justificou o acréscimo de tempo da tramitação do Projeto de Lei afirmando que preferia “sacrificar o aligeiramento em favor do debate mais qualificado (com dezenove audiências públicas, dois seminários nacionais, catorze seminários estaduais na Câmara e oito audiências públicas no Senado)” (SENA, 2014, p. 16).

Como o PL é de proposição do Poder Executivo, o projeto tramitaria com prioridade, com delimitação de prazos para a apreciação pelas comissões. No entanto, alguns legisladores discordavam da forma de tramitação do projeto, defendendo a instauração de uma

comissão específica dedicada à sua análise sob o argumento de que, assim, seriam possíveis discussões mais aprofundadas sobre os itens do projeto. Após o acordo estabelecido entre as lideranças partidárias e a Presidência da Casa, criou-se tal comissão (BRITTO, 2015).

Segundo Brito (2015), os seis primeiros meses de trabalho do colegiado foram dedicados à realização de diversas audiências públicas e reuniões com autoridades e ministros de Estado. Realizou-se, também, seminários nacionais e estaduais sobre o PNE. Embora a previsão para a votação do projeto fosse para novembro de 2011, muitos pedidos de prorrogação da Comissão Especial Plano Nacional de Educação foram acatados.

A Comissão Especial Plano Nacional de Educação – PL 8035/10 – foi criada em 22 de março, constituída em 06 de abril e instalada em 13 de abril de 2011. Destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei, a Comissão foi composta por vinte e cinco membros titulares e por igual número de suplentes, além de mais um titular e um suplente para atender ao rodízio entre as bancadas não contempladas.

A Comissão Especial Plano Nacional de Educação foi presidida, inicialmente, pelo Deputado Federal Gastão Vieira (PMDB/MA), que integrava a Frente Parlamentar da Educação, a Frente Parlamentar da Família e Apoio à Vida, a Frente Parlamentar em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, Frente Parlamentar Mista em Defesa da Juventude, entre outras. A 1ª Vice-Presidenta da Comissão foi a Deputada Federal Teresa Surita (PMDB/RR), que também era integrante da Frente Parlamentar da Família e Apoio à Vida além de outras, entre elas, da Frente Parlamentar Mista de Direitos Humanos da Criança e do Adolescente e a Frente Parlamentar Mista em Defesa da Saúde da Mulher. O Deputado Federal Nelson Marchezan Junior (PSDB/RJ), que integrava a Frente Parlamentar da Educação, a Frente Parlamentar Mista em Defesa da Juventude, a Frente Parlamentar Mista em Defesa da Saúde da Mulher além de outras, foi o 2º Vice-Presidente.

A posição de 3º Vice-Presidente da Comissão foi ocupada pelo Deputado Federal Alex Canziani (PTB/PR), que compunha a Frente Parlamentar de Educação (da qual também era coordenador), a Frente Parlamentar em Defesa dos Direitos Humanos, a Frente Parlamentar Mista em Defesa da Juventude, a Frente Parlamentar Mista em Defesa da Saúde da Mulher, a Frente Parlamentar em Defesa da Vida – Contra o Aborto, entre outras. E, por fim, o relator, foi o Deputado Federal Angelo Vanhoni (PT/PR), integrante da Frente Parlamentar Mista em Defesa da Cultura.

Em reunião deliberativa ocorrida em 24 de maio de 2011, a Deputada Federal Alice Portugal (PCdoB/BA), por meio do Requerimento nº 53, solicitou a realização de “audiência pública para debater a discriminação de gênero e a elaboração de políticas que

combatam o preconceito e a violência contra as mulheres no PNE” (NOTA TAQUIGRÁFICA DA COMISSÃO ESPECIAL PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011a).

O pedido foi acatado e a audiência na qual o tema proposto para o debate foi “Propostas para a Promoção da Igualdade Racial e de Políticas para Mulheres no Âmbito do II PNE, Decênio 2011-2020” ocorreu em 01 de junho de 2011. Participaram, entre outras/os, a então Ministra da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, Luiza Helena de Bairros e a Ministra da Secretaria de Políticas para as Mulheres, Iriny Lopes. Nessa audiência, as duas Ministras, além de apresentarem dados históricos sobre exclusão étnico-racial e das mulheres nos processos educacionais, dados sobre desigualdades de gênero e étnico-raciais, argumentos em favor do uso da linguagem não sexista na elaboração do documento, sugeriram acréscimos de estratégias com foco nas questões de gênero e relações étnico-raciais (NOTA TAQUIGRÁFICA DA COMISSÃO ESPECIAL PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011b).

Concomitantemente às audiências, segundo Brito (2015), durante o período de 20 de maio a 07 de junho de 2011, emendas ao projeto foram apresentadas. Delas, 154 apresentavam os termos gênero e/ou orientação sexual/sexualidade em seus textos, seja nos textos das emendas ou nas justificativas apresentadas nas propostas de emendas ao PL nº 8.035/2010.

As emendas com referência aos termos gênero e/ou orientação sexual/sexualidade foram apresentadas por 32 legisladores/as, com destaque para a atuação das Deputadas Estaduais Alice Portugal (PCdoB/BA), Janete Rocha Pietá (PT-BA), Fátima Bezzera (PT-RN) e Erika Kokay (PT-DF) que, juntas, apresentaram 56 das 154 propostas de emendas relacionadas às questões de gênero e sexualidade. Além disso, é importante destacar quais partidos tiveram maior atuação, encaminhando propostas de emendas, como ilustrado na tabela a seguir.

**Tabela 1 - Número de Emendas relacionadas ao gênero e sexualidade propostas por partido**

<b>Partido</b>	<b>Emendas apresentadas</b>	<b>%</b>
PT	83	53,90
PCdoB	35	22,73
PR	11	7,14
PSB	11	7,14
PMDB	7	4,55
PSOL	4	2,60
PDT	2	1,30
<b>Total Geral</b>	<b>154</b>	<b>100,00</b>

Fonte: a própria autora

A tabela a seguir apresenta o número de emendas ao PL 8.035/2010 apresentadas por parlamentares que continham, em seus textos, referências às questões de gênero e sexualidade:

**Tabela 2 - Número de Emendas relacionadas ao gênero e sexualidade propostas por parlamentar**

<b>Parlamentar</b>	<b>Partido</b>	<b>Emendas apresentadas</b>	<b>%</b>
Fátima Bezerra	PT-RN	23	14,94
Janete Richa Pietá	PT-SP	16	10,39
Alice Portugal	PCdoB-BA	13	8,44
Erika Kokay	PT-DF	13	8,44
Gorete Pereira	PR-CE	11	7,14
Luciana Santos	PCdoB-PE	10	6,49
Dr. Ubiali	PSB-SP	10	6,49
Waldenor Pereira	PT-BA	7	4,55
Perpétua Almeida	PCdoB-AC	6	3,90
Luci Choinacki	PT-SC	5	3,25
Ivan Valente	PSOL-SP	4	2,60
Geraldo Resende	PMDB-MS	4	2,60
Manuela D'avilla	PCdoB-RS	4	2,60
Eudes Xavier	PT-CE	4	2,60
Luiz Alberto	PT-BA	3	1,95
Newton Lima	PT-SP	3	1,95
Chico Lopes	PCdoB-CE	2	1,30
José Guimarães	PT-CE	2	1,30
Osmar Serraglio	PMDB-PR	2	1,30
Paulo Rubem Santiago	PDT-PE	2	1,30
Emiliano José	PT-BA	2	1,30
Edson Santos	PT-RJ	2	1,30
Benedita da Silva	PT-RJ	2	1,30
Domingos Dutra	PT-MA	1	0,65
Gabriel Chalita	PSB-SP	1	0,65
Hugo Leal	PSC-RJ	1	0,65
<b>Total Geral</b>		<b>154</b>	<b>100,00</b>

Fonte: a própria autora

Em relação aos eixos básicos da agenda de gênero em educação, no que diz respeito ao acesso e permanência, foram apresentadas 32 propostas de emendas ao PL nº 8.035/10. Conforme o Quadro 3 exibe, as propostas das emendas consideram a questão da necessidade de implementação de políticas de prevenção à evasão, de estímulo ao acesso e permanência das mulheres em cursos que são maioritariamente ocupados por homens e vice-versa, a delimitação de meta para redução de desigualdades educacionais e aumento da escolaridade média de minorias e da criação de rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

**QUADRO 3 – Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre acesso e permanência com referência aos termos gênero e/ou orientação sexual/sexualidade**

EMENDAS	TEXTO DA EMENDA
111; 240; 493; 700; 942; 1123; 1148; 1421; 1627; 1806; 1854; 1955; 2112; 2116; 2140; 2181; 2306; 2514; 2668; 2775*	Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero e étnico-racial, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.
661; 1463; 1782; 2820*	Estimular o acesso e a permanência das mulheres em cursos com amplo predomínio masculino, em especial nas áreas de Ciências e Tecnologias, e a maior participação dos homens em cursos historicamente com predomínio de mulheres, em especial as áreas sociais e do cuidado humano, considerando-se os recortes de raça/etnia, renda, regionalidade, deficiência, campo/cidade e orientação sexual.
837; 1435; 1644; 2804*	Reduzir em 60% as desigualdades educacionais no acesso à educação, no fluxo escolar e no desempenho educacional em todas as etapas e modalidades da educação básica e superior com relação às variáveis de renda, raça/etnia, gênero, campo/cidade, deficiências por meio da elevação dos indicadores educacionais dos grupos mais vulneráveis e aumentar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar um mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros.
1893; 2094*	Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceitos e discriminações de natureza racial, de gênero, de orientação sexual ou de identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão, com políticas de ações afirmativas direcionadas para esses grupos.
590	Fomentar debates sobre direitos humanos e diversidade cultural, voltados à concepção do respeito mútuo e aprendizado constante com as diferenças, como política de prevenção à evasão escolar motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual, identidade de gênero, crença religiosa ou por convicção política.
1659	Estimular o acesso e a permanência das mulheres em cursos com amplo predomínio masculino, em especial nas áreas de Ciências e Tecnologias, e a maior participação dos homens em cursos historicamente com predomínio de mulheres, em especial as áreas sociais e do cuidado humano.

**Fonte:** A própria autora

\*Todas com a mesma redação

Em relação à política curricular, foram apresentadas 35 propostas de emendas. As/os legisladores mostraram-se preocupadas/os com a inserção das questões de gênero e sexualidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais nas diversas modalidades de ensino e nas três etapas da educação Básica, inclusive na formação inicial de professoras/es, ou seja, nos cursos de licenciatura. Além disso, há a proposta de inserção da educação em Direitos Humanos, de elaboração de Diretrizes Nacionais Curriculares sobre Educação, Gênero e Sexualidade para a Educação Básica, de estabelecimento de diretrizes pedagógicas e parâmetros curriculares que considerem a transvesalidade de gênero, a inserção de disciplina específica para abordar questões relativas à sexualidade nos cursos de licenciatura e o estímulo à implementação de projetos de extensão universitária de atendimento à mulher. O Quadro 4, a seguir, apresenta o conjunto das propostas de emendas sobre a matéria:

**QUADRO 4 – Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre currículos**

EMENDAS	TEXTO DA EMENDA
1807; 1849; 1887; 2113; 2146; 2182; 2325; 2516; 2794*	Assegurar Diretrizes Curriculares Nacionais – para as três etapas da educação Básica e nas várias modalidades de ensino – que contemplem conteúdos relativos às questões de gênero, raça-etnia e orientação sexual.
1809; 1847; 1890; 2115; 2148; 2184; 2518; 2796*	Assegurar a educação em direitos humanos e a eliminação de preconceitos e discriminações – incluindo as relativas a gênero, étnico-raciais e por orientação sexual – incorporando a diversidade em suas múltiplas dimensões e em toda a sua complexidade, tornando a escola um espaço de respeito, reconhecimento e valorização das pessoas.
1818; 1862; 1907; 2158; 2194; 2713; 2862*	Assegurar Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professoras/es da Educação Básica em nível superior, cursos de licenciatura, que contemplem conteúdos relativos às questões de gênero, raça-etnia e orientação sexual.
1850; 2154; 2189; 2329; 2520; 2839*	Assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, estimulando-se a implementação de projetos de atendimento à mulher.
830; 1448; 1647; 2805*	Elaborar as Diretrizes Nacionais Curriculares sobre Educação, Gênero e Sexualidade para a Educação Básica.
1814; 1903*	Assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, estimulando-se a implementação de projetos de atendimento à mulher.
1886; 2077*	Estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e parâmetros curriculares nacionais comuns, respeitada a diversidade regional, estadual e local, assim como de raça, gênero e etnia.
548	Estabelecer uma estrutura curricular do ensino médio integral estruturado entre Base Nacional Comum e Parte Diversificada Eletiva, que contemple noções do mundo do trabalho, novas tecnologias e esportes na Base Nacional Comum e temas transversais de cultura, saúde, educação para a cidadania, meio-ambiente, educação sexual e para a saúde, observadas questões étnicas e de gênero, na Parte Diversificada Eletiva.
1820	Implantar, como política educacional nos cursos de licenciatura, a disciplina de sexualidade como item curricular, para preparar os futuros professores no lidar com essa temática junto aos seus futuros alunos.
1834	Encaminhar as alunas que estejam grávidas precocemente, bem como os alunos cujas parceiras estejam grávidas, para programa de atenção especial, de forma a evitar a evasão escolar e garantir a seus filhos a inserção em creches e incluí-los em programas de exercício consciente da sexualidade.
2835	Estimular o acesso e a permanência das mulheres em cursos com amplo predomínio masculino, em especial nas áreas de Ciências e Tecnologias, e a maior participação dos homens em cursos historicamente com predomínio de mulheres, em especial as áreas sociais e do cuidado humano.

**Fonte:** A própria autora

\*Todas com a mesma redação

Entre as propostas de emendas apresentadas, algumas delas se destinavam à temática da formação das/os profissinais da educação. As/os Deputadas/os Federais apresentaram 25 propostas que tratavam da oferta de formação inicial e continuada para professoras/es e funcionárias/os de escolas sobre gênero e sexualidade, apontando, inclusive sobre a Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340/03, conforme exhibe o Quadro 5, a seguir:

**QUADRO 5 – Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre formação das/os profissionais da educação**

EMENDAS	TEXTO DA EMENDA
163; 487; 506; 753; 976; 1184; 1563; 1673; 1970; 2468; 2858*	Desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério, além de cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado, sobre sexualidade, diversidade, relações de gênero e Lei Maria da Penha nº 11.340/03, em instituições de ensino superior públicas, visando superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar.
1801; 1857; 1874; 2013; 2136; 2321; 2511; 2753*	Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação infantil, contemplando as temáticas relativas às relações de gênero, étnico-raciais e de orientação sexual.
1790; 1819; 1863; 2172; 2193; 2873*	Implantar, no prazo de um ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para funcionários de escola, construída em regime de colaboração com os sistemas de ensino, assegurando-se a inclusão das temáticas de gênero, étnico-racial e orientação sexual.

**Fonte:** A própria autora

\*Todas com a mesma redação

Foram apresentadas nove propostas de emendas que diziam respeito aos materiais didáticos. As propostas tratavam da necessidade de estabelecimento de critérios que considerem as questões de gênero e sexualidade para avaliação, e seleção e eliminação de obras no Programa Nacional do Livro Didático no Programa Nacional do Livro Didático para o ensino Médio e no Programa Nacional Biblioteca da Escola, conforme apresenta o Quadro 6, abaixo:

**QUADRO 6 – Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre material didático**

EMENDAS	TEXTO DA EMENDA
1808; 1848; 1889; 2114; 2147; 2183; 2517; 2795*	Garantir que as questões de gênero, étnico-raciais e relativas à orientação sexual estejam incluídas nos critérios utilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático, pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola tanto para a seleção como para a eliminação dos livros didáticos utilizados.
1259	Inserir na avaliação de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) critérios eliminatórios para obras que veiculem preconceitos referentes às questões de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, ou a quaisquer outras formas de discriminação; e critérios seletivos para obras que adotem conteúdos sobre gênero, identidade de gênero e orientação sexual numa perspectiva de reconhecimento das diversidades sexuais e identidade de gênero.

**Fonte:** A própria autora

\*Todas com a mesma redação

O incentivo à pesquisa também foi tema das propostas de emendas apresentadas pelas/os Deputadas/os Federais. Conforme as informações do Quadro 7, foram apresentadas sete propostas que diziam respeito ao incentivo à produção acadêmica sobre as temáticas de gênero e sexualidade, entre outros.

**QUADRO 7** – Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre incentivo à pesquisa

EMENDAS	TEXTO DA EMENDA
1816; 1928; 2156; 2191; 2331; 2522; 2847*	Elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, na forma de programas de pós graduação <i>stricto sensu</i> , estimulando-se a produção acerca das temáticas de gênero, étnicoracial e de orientação sexual.

**Fonte:** A própria autora

\*Todas com a mesma redação

Dessa forma, podemos afirmar que os cinco eixos básicos da agenda de gênero em educação foram contemplados nas propostas de emendas ao PL nº 8.035/10. Podemos afirmar, ainda, que, além dos cinco eixos básicos, estavam presentes propostas relacionadas às temáticas dos sistemas de ensino (Quadro 8) e de políticas de reconhecimento e de enfrentamento à formas associadas de violência e discriminação (Quadro 9).

Sobre a questão do sistema de ensino, foram 16 propostas que tratavam especialmente da criação de indicadores sobre a questão de gênero e sexualidade, entre outros, da construção de protocolo para registro e encaminhamento de denúncias de violências e discriminações nas instituições de ensino, da realização de censo das/os profissionais da educação que considerem o gênero, da promoção de programas de valorização da diversidade e enfrentamento a violências e discriminações, da inserção das questões de gênero e sexualidade nos planos municipais e estaduais de educação.

**QUADRO 8** – Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre sistema de ensino

EMENDAS	TEXTO DA EMENDA
1449; 1651; 2370; 2803*	Construir protocolo nacional para registro e encaminhamento de denúncias de violências e discriminações de gênero, raça/etnia, origem regional ou nacional, orientação sexual, deficiências, intolerância religiosa, entre outras, por parte de creches, escolas e universidade, visando fortalecer as redes de proteção de direitos previstas na legislação.
827; 1450; 1646*	Desagregar, cruzar e analisar anualmente todos os indicadores educacionais com relação à renda, raça/etnia, sexo, campo/cidade, deficiências e aprimorar o preenchimento do quesito raça/cor e do nome social dos estudantes travestis e transgêneros no Censo Escolar de modo a captar de forma mais precisa as permanências, as transformações e os desafios vinculados às desigualdades na educação.
1437; 1645; 2369*	8.7) Desagregar, cruzar e analisar anualmente todos os indicadores educacionais com relação à renda, raça/etnia, sexo, campo/cidade, deficiências, de modo a captar de forma mais precisa as permanências, as transformações e os desafios vinculados às desigualdades na educação. 8.8) Promover programas que valorizem a diversidade e enfrentem o racismo, o sexismo, a homobofobia e a lesbofobia e demais discriminações negativas no ambiente escolar, no currículo e nas práticas pedagógicas. 8.9) Desenvolver programas de ação afirmativa com relação ao acesso e à permanência à educação profissional e ao ensino superior de modo a acelerar o ritmo de correção das desigualdades.
1908; 2087*	Realizar, no prazo de dois anos de vigência desta Lei, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, o censo dos profissionais da educação básica, com desagregação de dados relativos ao pertencimento racial e de gênero para o aperfeiçoamento de indicadores.
2420; 2619*	No Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, determinar que os dados das avaliações educacionais nacionais ou locais sejam processados com relatórios oficiais que desagreguem seus resultados por nível socioeconômico, raça, gênero, portadores de necessidades especiais, entre outros, em níveis de desagregação que protejam a identidade dos alunos.
807	Os Estados, Distrito Federal e os municípios deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação, diretrizes, metas, estratégias e ações que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo a ampliação manutenção e o desenvolvimento da educação do campo, respeitando suas diversidades: sociais, culturais, econômicas, de gênero, geracional, de raça e ética.
829	Desagregar, cruzar e analisar anualmente todos os indicadores educacionais com relação à renda, raça/etnia, sexo, campo/cidade, deficiências, de modo a captar de forma mais precisa as permanências, as transformações e os desafios vinculados às desigualdades na educação.
1649	Promover programas que valorizem a diversidade e enfrentem o racismo, o sexismo, a homobofobia/lesbofobia e demais discriminações negativas no ambiente escolar, no currículo e nas práticas pedagógicas.

**Fonte:** A própria autora

\*Todas com a mesma redação

No Quadro 9, encontramos as propostas de emendas apresentadas pelas/os deputadas/os para a questão do trabalho. Foram encaminhadas para apreciação, sobre essa temática, quatro propostas. Todas elas tinham o mesmo texto e buscavam modificar a Estratégia 11.1, com o objetivo de assegurar 50% das vagas de educação técnica de nível médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para as mulheres

**QUADRO 9** – Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre trabalho

EMENDAS	TEXTO DA EMENDA
1896; 2152; 2327; 2831*	Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional, assegurando-se que 50% das vagas sejam destinadas às mulheres.

No Quadro 10, a seguir, temos o conjunto de propostas de emendas sobre políticas de reconhecimento e de enfrentamento a violências e discriminações. Foram apresentadas, para essa temática, 11 propostas. Tratavam do estabelecimento de diretriz para superação das desigualdades educacionais, inclusive aquelas provocadas por preconceitos de gênero e orientação sexual, da promoção da diversidade, da difusão de princípios de equidade, de enfrentamento às formas de discriminações e da utilização da linguagem inclusiva no texto da lei do PNE.

**QUADRO 10** – Texto das Emendas encaminhadas para apreciação sobre reconhecimento e enfrentamento à violências e discriminações

EMENDAS	TEXTO DA EMENDA
1810; 1846; 1891; 2150; 2185; 2515; 2798*	Fomentar a implementação de atividades de educação que discutam as interfaces entre a violência doméstica contra as mulheres e a violência contra crianças, jovens e adolescentes.
<b>1111; 1378; 1840; 2095*</b>	<b>Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero, de orientação sexual e identidade de gênero.</b>
1112; 1383; 1841; 2096*	Difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade, do enfrentamento à discriminação racial, de gênero e de orientação sexual.
1927; 2195; 2317*	Usar linguagem inclusiva em todo o texto da lei, indicando os vocábulos tanto no gênero masculino quanto feminino toda a vez que o assunto se referir tanto a homens quanto mulheres.

**Fonte:** A própria autora

\*Todas com a mesma redação

Vale ressaltar que o texto das emendas em destaque no Quadro 9, ou seja, que apresenta a ideia de promover a diversidade de gênero e de orientação sexual culminou no estopim de toda reação contra a inclusão das questões de gênero e sexualidade no PNE, culminando, também, na não inclusão dessas temáticas no texto final da Lei que aprova o plano.

Se considerarmos a afirmação realizada no capítulo anterior sobre a agenda de gênero, nas políticas educacionais, internacional e no Brasil, ou seja, sobre os cinco eixos básicos (o acesso e permanência, currículos, material didático, formação docente e incentivo a pesquisas), podemos concluir que, no conjunto de propostas de emendas apresentadas, os cinco

eixos foram contemplados. Destacamos, ainda, que, além dos cinco eixos básicos, as propostas abordam os três novos eixos construídos durante a Conae 2010.

No entanto, mesmo diante da atuação dos movimentos feministas e LGBT, percebida diante do grande número e da diversidade dos temas das propostas que faziam referência aos termos gênero e/ou orientação sexual/sexualidade presentes no Documento-Final da Conae 2010, e da articulação de alguns/mas legisladores/as em torno da questão do gênero e da sexualidade na educação com apresentação de propostas de emendas ao PL nº 8.035/10 do Poder Executivo, grande parte das emendas foram rejeitadas pela Comissão Especial Plano Nacional de Educação.

Em 24 de abril de 2012, o relator Deputado Angelo Vanhoni (PT/PR), apresentou um parecer da Comissão Especial Plano Nacional de Educação. Nesse parecer foi exposto o texto Substitutivo da Câmara ao PL nº 8.035/2010 do Executivo. Após as rejeições e aprovações parciais ou na íntegra das Emendas apresentadas ao texto encaminhado pelo Poder Executivo, restaram somente duas referências às questões de gênero e sexualidade no Projeto de Lei. A primeira buscava estabelecer, como diretriz do Plano, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, e a segunda, como estratégia para alcançar a Meta 3 do Plano, com o seguinte texto: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (NOTA TAQUIGRÁFICA DA COMISSÃO ESPECIAL PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012) .

Dessa forma, podemos concluir que o texto Substitutivo da Câmara ao PL nº 8.035/2010 não contempla as exigências expressas nos compromissos dos quais o Brasil é signatário, tampouco assume os próprios discursos presentes nos documentos produzidos pela União em termos de educação com perspectiva de gênero e diversidade sexual analisados no capítulo anterior. O conjunto de propostas de emendas apresentadas, mesmo aquelas não aprovadas, não abarcam todos os eixos básicos da agenda internacional e os “novos eixos” complementares formulados durante a Conae 2010, concentrando-se apenas nas questões relacionadas ao acesso e permanência nas instituições de ensino e nas propostas curriculares.

Nesse sentido, podemos sugerir que essa etapa representa um segundo momento de inflexão no processo de formulação do Plano Nacional de Educação 2014, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, se tomarmos como referência as formulações da Conae 2010. No entanto, se a referência for o texto do PL nº 8.035/10 do Poder Executivo, ainda que do texto Substitutivo da Câmara ao PL nº 8.035/2010 tenham sido excluídas questões

consideradas relevantes quando se pretende um projeto educacional antidiscriminatório em termos de gênero e sexualidade, pode-se entender que essa etapa representa um momento de avanço nas discussões sobre a inserção das questões de gênero e sexualidade no PNE. Para as próximas etapas do processo de deliberação do PNE 2014, tomamos como referência o Documento Final da Conae 2010.

No dia 04 de setembro de 2012, o Substitutivo ao PL nº 8.035/11 da Câmara dos Deputados chegou ao Senado. Em 31 de outubro de 2012 iniciou-se a tramitação do projeto na Comissão de Assuntos Econômicos - CAE, sob a relatoria do senador José Pimentel (PT/CE), integrante, entre outras, da Frente Parlamentar de Educação, Frente Parlamentar da Família e Apoio à Vida, Frente Parlamentar Mista de Direitos Humanos da Criança e do Adolescente. De acordo com Brito (2015), em 11 de dezembro de 2012, o primeiro relatório foi apresentado. Nele, rejeitavam-se duas emendas propostas por senadores e incluía-se outras 35 por parte do relator. O novo texto recebeu ainda mais rejeições da comunidade educacional do que o anterior.

As emendas rejeitadas foram propostas pelo Senador Sérgio Souza (PMDB/PR), integrante da Frente Parlamentar da Agricultura e, entre outras pontuações, buscavam incluir à redação da diretriz inscrita no inciso V do art. 2º do PLC, que trata da formação para o trabalho e para a cidadania, a expressão “com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” e pelo Senador Inácio Arruda (PCdoB/CE), integrante da Frente Parlamentar em Defesa dos Direitos Humanos, da Frente Parlamentar Mista de Direitos Humanos da Criança e do Adolescente, da Frente Parlamentar Mista em Defesa da Saúde da Mulher, entre outras, que, por meio de sua proposta, buscava inserir o parágrafo 5º no art. 5º (que trata sobre a execução e o cumprimento das metas do PNE), a utilização de receitas do Imposto sobre Grandes Fortunas (IGF), que, segundo o Senador, poderia reforçar o alcance da meta de investimento público definida no Plano.

Sobre esse último projeto, que contempla a formação para o trabalho e para a cidadania, no dia 29 de novembro de 2012 foram realizadas duas audiências públicas conjuntas das Comissões de Assuntos Econômicos e Educação do Senado. Na primeira, participou o então Ministro da Educação Aloízio Mercadante (PT/SP) e na segunda participaram a Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) para a Região Sudeste, Célia Maria Vilela Tavares, o Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Arnaldo Augusto Ciquielo, o Presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE), Daniel Iliescu, o Coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara e a Deputada Estadual Rachel Marques, Presidenta da Comissão de Educação da

Assembléia Legislativa do Estado do Ceará.

No Senado, em 09 de maio de 2013, o relator Senador José Pimentel (PT-CE), que compunha, entre outras, a Frente Parlamentar da Educação, a Frente Parlamentar da Família e Apoio à Vida e a Frente Parlamentar Mista de Direitos Humanos da Criança e do Adolescente, apresentou a segunda versão do relatório da Comissão de Assuntos Econômicos. Nesse parecer, recomendava-se a supressão da flexão de gênero que buscava oferecer ao texto uma linguagem mais inclusiva, como segue:

Por fim, no aspecto da técnica legislativa, o projeto faz uma explicitação de gênero em palavras como estudante, profissional e aluno, marcando-as com soluções designativas do sexo feminino – após a forma neutra, no caso da última; e antes desta, no caso das duas primeiras – que, em português e em outras línguas neolatinas, é a do masculino plural. Desse modo, a tentativa de superação do androcentrismo do idioma, com o apoio em um recurso linguístico peculiar ao campo discursivo, acabou por dificultar a leitura do projeto. Ademais de atentar contra a gramática, que não pode ser mudada por este tipo de norma, a mudança nem sempre se fez acompanhar da correspondente adequação de outros qualificativos relativos a esses sujeitos. Só à guisa de ilustração, em muitos casos são encontradas expressões como “alunos (as) matriculados”, a denotar uma mudança de atitude ainda por ser assimilada. Para restituir a clareza da proposição, apresentamos emenda de redação com vistas a elidir a impropriedade (BRASIL, 2012, p.57).

O texto foi apreciado também pela Comissão de Educação, Cultura e Esportes (CE) do Senado, presidida pela oposição ao governo e tendo como relator o senador Alvaro Dias (PSDB/PR) que integrava a Frente Parlamentar da Família e Apoio à Vida e a Frente Parlamentar Mista em Defesa da Vida – Contra o Aborto, entre outras. Entre as várias questões polêmicas suscitadas nessa etapa do processo de formulação do PNE, tem-se a recusa da diretriz de promoção da igualdade de gênero e de orientação sexual na educação por um texto que previa a promoção da equidade, da justiça social e da não discriminação de modo geral. O texto substitutivo do Senado pode ser considerado um registro do momento de maior inflexão do processo político de formulação do PNE no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

Em 06 de dezembro de 2013, o então relator na Comissão de Educação, Cultura e Esportes senador Vital do Rêgo (PMDB/PB), integrante da Frente Parlamentar Mista de Direitos Humanos da Criança e do Adolescente, da Frente Parlamentar Mista em Defesa da Saúde da Mulher e a Frente Parlamentar Mista em Defesa da Vida – Contra o Aborto, entre outras, afirmou, em seu parecer, que a alteração do inciso III do art. 2º do PL, que modificava

o texto do substitutivo da Câmara eliminando as menções que especificavam os tipos de discriminação a serem combatidas contrariava a orientação presente nos objetivos fundamentais da Constituição Federal sobre a identificação das espécies discriminatórias, sugerindo a retomada do texto proposto pela Câmara (SOUZA, 2014). Embora, nessa circunstância, o senador tenha reconhecido a necessidade de mencionar os tipos de discriminação a serem combatidos, o mesmo senador,

diante da forte campanha de grupos católicos e evangélicos conservadores contra o substitutivo e contra ele mesmo, retrocedeu em seu parecer [...] argumentando não encontrar “definição consensual na doutrina” e nem na “tradição legislativa”, contrapondo-se, assim, ao seu primeiro parecer, que indicava a constitucionalidade da identificação das discriminações (SOUZA, 2014, p. 194).

O Quadro 11, a seguir, apresenta um comparativo do texto aprovado na Câmara dos Deputados e do texto modificado pelo Senado, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

**Quadro 11 - Comparativo dos textos do Substitutivo da Câmara dos Deputados e do Substitutivo do Senado**

Substitutivo da Câmara ao PL nº 8.035/2010 do Executivo	Substitutivo do Senado Federal ao Substitutivo da Câmara
III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de <b>gênero e de orientação sexual</b> ;	III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
3.12) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, <b>por orientação sexual ou identidade de gênero</b> , criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;	3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

Fonte: a própria autora

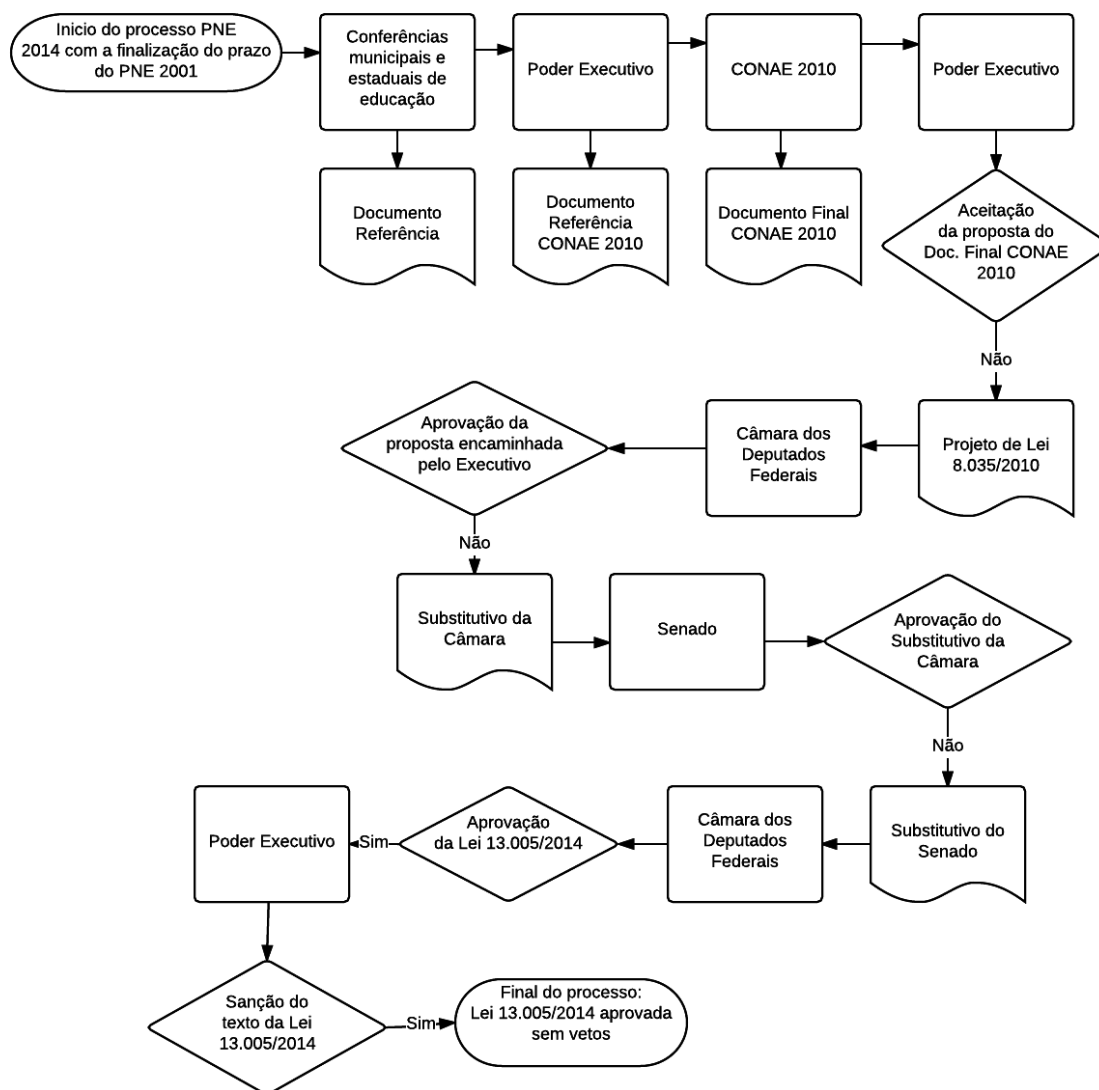
A proposta do relator Senador Vital do Rêgo que rejeitava, entre outros, as duas únicas referências às questões de gênero e sexualidade do texto substitutivo ao PL nº 8.035/2010 encaminhadas pela Câmara dos Deputados ao Senado, conforme ilustração do Quadro 2, recebeu amplo apoio de grupos religiosos de diferentes denominações e foi fortemente criticada por grupos em defesa dos direitos humanos e da diversidade sexual. A diretriz de igualdade de gênero e orientação sexual foi defendida, especialmente, por movimentos feministas e LGBT. Sobre o Substitutivo do Senado ao texto encaminhado pela Câmara dos Deputados em substituição ao PL nº 8.035/2010 do Executivo, Brito (2015, p. 33) nos informa:

Por fim, em 17 de dezembro de 2013, no apagar das luzes da sessão legislativa, esse texto foi aprovado pelo Senado e, após a elaboração da redação final, o PNE retornou à Casa iniciadora no último dia do ano [...] Em fevereiro de 2014, ao iniciar-se nova sessão legislativa, as mudanças feitas pelo Senado no PNE passaram a ser analisadas pela Comissão Especial da Câmara que havia apreciado o projeto em 2011 e 2012.

Seguindo na sequência da tramitação do projeto na Câmara dos Deputados, uma ampla audiência pública foi realizada e foram promovidos diálogos com diversos atores envolvidos na matéria. Em 25 de fevereiro de 2014, foi realizado, na Câmara, um debate sobre o Plano Nacional de Educação. Nas discussões, as questões de gênero e sexualidade estavam presentes e foram trazidas por representantes de movimentos sociais, Instituições de Ensino Superior (IES) e Deputados Federais.

Em 23 de abril de 2014, encerrou-se a votação do projeto e o texto substitutivo da Câmara que incluía a igualdade de gênero e orientação sexual como diretriz do Plano e a meta 3.12 com descrição das formas de discriminação foi rejeitado pela maioria. Concluída a votação no Congresso, a Lei nº 13.005 que aprovava o Plano Nacional de Educação (PNE) foi encaminhada à presidenta Dilma Rousseff e sancionada, sem vetos, em 5 de junho de 2014 (BRITO, 2015; SOUZA, 2014). A Ilustração 1, adiante, sintetiza o processo político que culminou na rejeição de todas as referências à gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação.

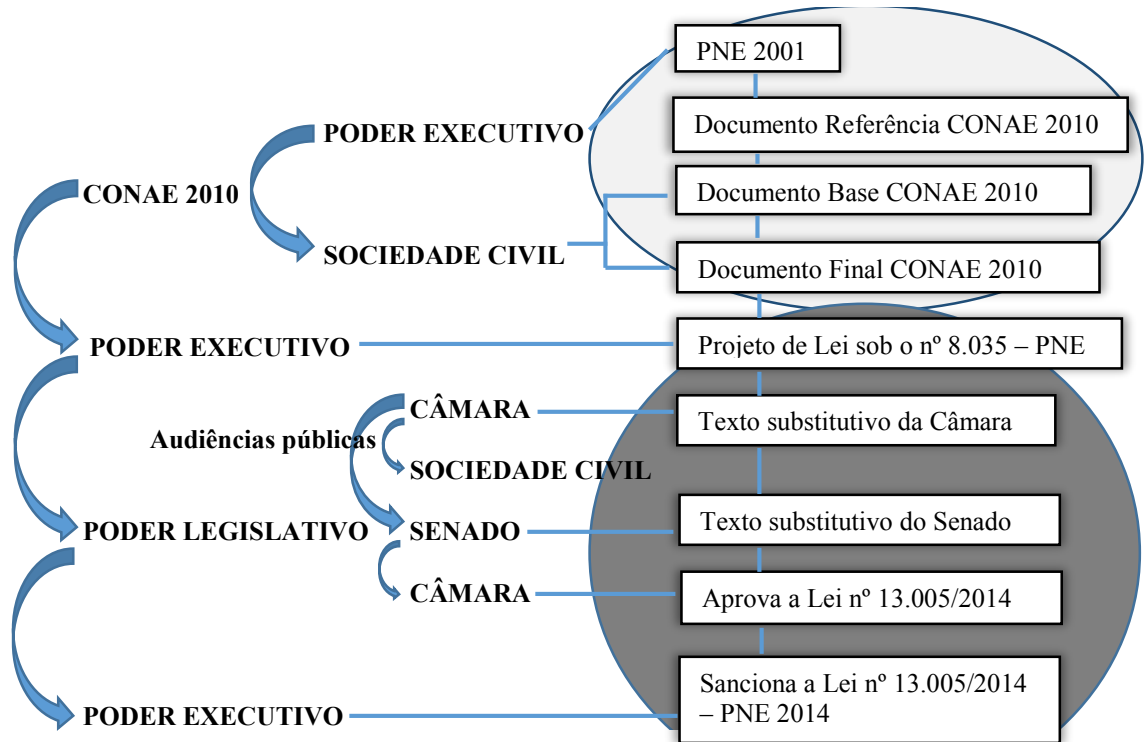
### Ilustração 1 – Fluxograma do processo político do Plano Nacional de Educação 2014



Fonte: a própria autora

A ilustração 2 apresenta os principais momentos de avanços e inflexões no que diz respeito à inclusão das questões de gênero e diversidade sexual no processo de formulação do Plano Nacional de Educação 2014. O destaque em cinza claro representa os momentos nos quais se concentraram os avanços enquanto o destaque na cor cinza escuro refere-se aos momentos de inflexão, como segue:

**Ilustração 2 – Momentos de avanços e inflexões no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade no processo político do Plano Nacional de Educação 2014**



Fonte: a própria autora

A partir da descrição realizada anteriormente e da observação das ilustrações 1 e 2, podemos localizar os momentos nos quais se estabeleceram os diálogos entre sociedade civil e o Poder Executivo e Legislativo, assim como os documentos resultantes desse diálogo. É possível afirmar que, no que diz respeito à inclusão da perspectiva de gênero no PNE, ocorreram avanços significativos durante a Conae 2010, com a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais. Nas etapas nas quais participou a sociedade civil ocorreram avanços tanto em relação ao processo de formulação do PNE 2014, como em relação à agenda internacional de gênero em educação.

É possível, ainda, localizarmos os principais momentos de inflexão. O primeiro deles ocorreu quando o Poder Executivo não incluiu no PL nº 8.035/2010 as contribuições realizadas pela sociedade civil, materializadas no Documento-Final da Conae 2010. O segundo momento de inflexão pode ser definido como aquele no qual rejeitou-se o conjunto de emendas apresentadas por diversos parlamentares, ainda na Câmara dos Deputados. O terceiro momento de inflexão deu-se quando o Substitutivo da Câmara ao PL nº 8.035/2010, do Poder Executivo, foi encaminhado ao Senado. No Senado, mesmo diante da pressão dos

movimentos sociais e de parlamentares, as duas únicas referências às questões de gênero e sexualidade presentes do texto substitutivo da Câmara foram rejeitadas. Como resultado, apresentou-se a Lei nº 13.005/2014 sem nenhuma referência às questões de gênero e sexualidade à Câmara dos Deputados. Após aprovação, o texto foi reencaminhado ao Poder Executivo e sancionado sem vetos.

Dessa forma, podemos afirmar que os principais momentos de inflexões ocorreram principalmente com o texto do PL encaminhado ao Congresso Nacional pelo Poder Executivo e durante a tramitação do PL 8.035/2010 na Câmara dos Deputados e Senado Federal. Na próxima seção, trataremos das rupturas e continuidades entre os PNE 2001 e PNE 2014 no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

### 2.3 GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PNE 2001 E 2014: RUPTURAS E CONTINUIDADES

De acordo com a seção dedicada à história e desafios da nova lei do PNE, embora um grande volume de emendas tenha sido apresentado a quase todos os itens do Plano, “é possível, a partir dos destaques feitos nos momentos decisivos das votações, pôr em relevo algumas polêmicas” (BRASIL, 2014, p. 20). Entre elas destacam-se a questão do financiamento, especificamente em relação aos aspectos do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para investimentos em educação “e a adoção do custo-aluno-qualidade inicial (CAQi) e do custo-aluno-qualidade (CAQ), com complementação da União” (BRASIL, 2014, p. 20); a discussão em torno da Meta 4, sobre educação especial, no que se refere ao atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede pública”, expressão adotada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o debate acerca da substituição da expressão “expectativas de aprendizagem” por “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”; e a “mais ruidosa polêmica [que] diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara)” (BRASIL, 2014, p. 22), sendo este o foco de nossa análise. Conforme vimos anteriormente,

O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (BRASIL, 2014, p. 22).

Sobre essa polêmica, Souza (2014) ressalta que, nos debates, a campanha, realizada por alguns setores da Igreja Católica e de igrejas evangélicas, pautou-se na luta contra

o que se chamou “ideologia de gênero”, sob o argumento de que o gênero seria uma ameaça à família e tiveram sucesso em sua empreitada.

No que diz respeito às questões de gênero, no texto introdutório da Lei nº 10.172/2001, PNE 2001, há uma passagem na qual busca-se salientar que o Plano foi elaborado a partir dos compromissos firmados pelo Brasil em Dacar. Dentre os seis objetivos da educação para todos definidos em Dacar e para os quais o texto introdutório do PNE 2001 nos chama a atenção, um deles trata diretamente das questões de gênero, qual seja, “eliminar as desigualdades de gênero na educação primária e secundária até 2005, alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015” (UNESCO, 2001b, p. 17).

Na seção de diagnóstico da Educação Infantil, afirma-se que a distribuição de matrículas era igualitária em relação ao gênero sendo que 49,5% das matrículas são de meninas e mulheres e 50,5% de matrículas de meninos e homens. Tais dados indicam que a questão do acesso não é um problema para o contexto brasileiro. Contudo, o equilíbrio entre o número de matrículas entre meninas e meninos, tampouco a quantidade de anos cursados a mais das mulheres em relação aos homens, podem nos levar a pensar que atingimos a igualdade de gênero na educação.

Como vimos no capítulo anterior, um projeto educacional antidiscriminatório em relação ao gênero deve se preocupar com demandas que ultrapassam a questão do acesso. Há a necessidade de revisão e renovação de currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos, gestão escolar, entre outros.

Vale salientar que na seção dedicada à Educação de Jovens e Adultos, no PNE 2001, afirma-se que há a necessidade de adoção, por parte do Estado, de políticas dirigidas às mulheres. Como justificativa, o argumento é que a escolarização tem um grande impacto tanto na vida das mulheres como nas próximas gerações, especialmente no que se refere ao analfabetismo.

Outras referências às questões de gênero são realizadas no PNE 2001, especialmente na definição das metas e estratégias. Para termos a dimensão dos retrocessos em relação às questões de gênero e sexualidade no PNE 2014 em relação ao PNE 2001, vejamos o Quadro 3, adiante, que ilustra as referências, do conjunto de Metas e Estratégias do PNE 2001, em relação às questões de gênero e sexualidade no PNE 2001:

**Quadro12 – Referências às questões de gênero e sexualidade nos PNE 2001 e 2014**

PNE 2001	PNE 2014
Manter e consolidar o programa de avaliação do <b>livro didático</b> criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios <b>a adequada abordagem das questões de gênero</b> e etnia e <b>a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher</b> , do negro e do índio.	Sem referências
Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de <b>formação de docentes</b> temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: <b>gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância)</b> , pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.	
Incluir, nas informações coletadas anualmente, através do <b>questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos</b> , questões relevantes para <b>a formulação de políticas de gênero</b> , tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos.	
<b>Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa</b> , incorporando em sua programação temas que afirmem pela <b>igualdade de direitos entre homens e mulheres</b> , assim como a adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais.	
Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das <b>questões de gênero</b> e de etnia <b>nos programas de formação</b> .	
<b>Incluir, nos levantamentos estatísticos e no censo escolar, informação acerca do gênero</b> , em cada categoria de dados coletados.	

Fonte: a própria autora

Ao observarmos as informações do quadro, podemos perceber que, no PNE 2001, alguns eixos básicos da agenda de gênero em educação estavam presentes: há a preocupação em relação aos materiais didáticos; indica-se a necessidade de formação docente no que se refere às temáticas de gênero e diversidade sexual; a preocupação com a permanência das mulheres nas instituições de ensino, considerando aspectos da maternidade e do trabalho doméstico. Assim, dos cinco eixos (acesso e permanência, currículos, material didático, formação docente e incentivo a pesquisas), quatro deles são contemplados, não havendo referências à necessidade de modificações nos currículos de forma a atender as histórias, necessidades e pontos de vistas das mulheres.

Vale ressaltar que no PNE 2001, embora questões de gênero estejam presentes, não há referências sobre as questões relativas às identidades de gênero e sexualidade.

Assim, podemos afirmar que se há uma ruptura ou melhor, retrocessos, entre PNE 2001 e PNE 2014 em relação a alguns aspectos, há também continuidades. As identidades de gênero e sexualidade ainda parecem ser temas espinhosos para a educação nacional mesmo diante da extensa produção acadêmica sobre o assunto e das ações realizadas pelos movimentos sociais, em especial, o(s) feminismo(s) e movimento LGBT.

Concordamos com Souza (2014) quando afirma que a não inclusão da diretriz que versava sobre a igualdade de gênero e orientação sexual oculta as desigualdades que operam na e pelas políticas educacionais brasileiras e “afeta diretamente direitos básicos da população negra, indígena, de populações distantes dos grandes centros urbanos do País, de pessoas do campo, das mulheres e da população LGBT” (SOUZA, 2014, p. 196).

Tendo conhecido o processo político do Plano Nacional de Educação e a partir das informações obtidas nos documentos analisados, temos uma possibilidade de interpretação da etapa de formulação do PNE. Neste capítulo, pudemos perceber em quais momentos se deu a participação da sociedade civil, em diálogo com o Poder Executivo e Legislativo, para a construção do Plano, e quais foram as principais ocasiões nas quais ocorreram tensões, no que diz respeito à temática de gênero e sexualidade, no processo que culminou na aprovação do PNE sem nenhuma menção às questões de gênero e sexualidade. Faz-se necessária a compreensão do conteúdo dessas tensões, mais especificamente aquelas manifestadas nos discursos feminista(s) e antifeminista(s) presentes em diversas formas de manifestações nas quais se travam, entre outros, disputas em torno da agenda de gênero. Tarefa essa que realizamos no capítulo seguinte, no qual analisamos como foram articulados os argumentos pelos grupos religiosos para a defesa daquilo que chamou-se de “ideologia de gênero”, em contraposição aos argumentos de autoras/es feministas.

### 3 O GÊNERO EM DISPUTA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014

Neste capítulo identificamos os argumentos levantados para a não inclusão das questões de gênero e sexualidade no PNE 2014, especialmente no que diz respeito à chamada “ideologia de gênero”. Por meio de análise de discurso crítica (ADC) dos materiais divulgados em canais midiáticos, refletimos sobre os principais elementos dos discursos antifeministas como constrangimento à agenda de gênero para a educação brasileira. Neste trabalho, defendemos que, atualmente, o antifeminismo se fundamenta e se constrói na recusa da perspectiva de gênero e suas implicações em relação aos conceitos de sexualidade e família. Como reação aos avanços conquistados por meio das lutas das feministas, grupos pró-família e pró-vida adotam discursos antifeministas que criam novos obstáculos para a incorporação da perspectiva de gênero nas políticas públicas brasileiras, em especial as políticas educacionais, promovendo retrocessos em termos de direitos para as mulheres.

Entendemos que a análise do discurso crítica (ADC) dos textos antifeministas selecionados para esta pesquisa nos permitirá uma melhor compreensão do que se chamou “ideologia de gênero”. Consideramos que a análise dos textos publicados em diversas páginas da internet - nas quais as campanhas contra o gênero e sexualidade no PNE 2014 foram divulgadas - nos permitirá identificar os principais elementos normativos dos discursos antifeministas como constrangimento à inclusão da perspectiva de gênero nas políticas públicas brasileiras, em especial, na formulação do PNE 2014.

A representatividade dos documentos, conforme sugerido na literatura sobre pesquisa documental (MAY, 2004), foi o critério que utilizamos para a seleção. O texto *Agenda de gênero: redefinindo a igualdade*, de autoria de Dale O’Leary, publicado na página eletrônica “escola sem partido” durante a campanha contra a “ideologia de gênero” no Plano, por exemplo, foi uma indicação de leitura realizada pelo padre Paulo Ricardo de Azevedo Junior, na Câmara dos Deputados. Na ocasião, o padre Paulo Ricardo de Azevedo Junior, além de distribuir cópias do texto as/aos ouvintes, argumentou que a “ideologia de gênero” é o meio utilizado pelas feministas para promover a destruição da família.

Em outubro de 2012, no período correspondente ao processo de aprovação do PNE 2014, a “ideologia de gênero” foi tema do programa *Destrave*, da TV Canção Nova. Na página eletrônica do programa<sup>24</sup>, além de dois vídeos que integram um especial sobre o tema e um manifesto contra a inserção da igualdade **de gênero e de orientação sexual como diretriz**

<sup>24</sup> <http://destrave.cancaonova.com/ideologia-de-genero-seus-perigos-e-alcances/>

**do Plano**, foi disponibilizado um link para o texto *A ideologia do gênero: seus perigos e alcances*, da Conferência Episcopal Peruana, também publicado na página eletrônica da Canção Nova. O texto é considerado pela Canção Nova como um dos mais completos já produzidos sobre o tema em termos eclesiais, sendo também, dessa forma, representativo em relação à matéria.

O último texto é a entrevista concedida à Zenit (agência de notícias internacional independente que divulga notícias sobre o Papa e a Igreja Católica, atuando sob o lema “o mundo visto de Roma”) com Jorge Scala, advogado pró-vida e autor do livro *Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família*. O livro, publicado em outubro de 2011 em São Paulo, pela editora Kathechesis, é a primeira publicação no Brasil sobre o tema na perspectiva antifeminista e o valor proveniente das vendas são revertidos para o financiamento do movimento pró-vida no Brasil. A publicação do livro e a entrevista concedida alguns meses após a sua publicação (analisada neste trabalho), em janeiro de 2012, podem, juntos, ser considerados marcos históricos para a disseminação dos discursos antifeministas no Brasil.

Para esta etapa do trabalho, utilizamos o recurso metodológico da Análise de Discurso Crítica (ADC), especificamente a proposta tridimensional de Norman Fairclough (2001). Segundo Fairclough (2001, p. 91), o “discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social”. Por outro lado, a estrutura social molda e restringe o discurso. Portanto, o discurso não é apenas uma representação, é prática de significação do mundo, “constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Tal como afirma Fairclough (2001), é possível distinguir três aspectos dos efeitos construtivos do discurso: i) contribui para a construção de “‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeitos’ para os ‘sujeitos’ sociais e tipos de ‘eu’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91); ii) contribui para construir as relações sociais entre as pessoas; iii) contribui para construir os sistemas de conhecimento e de crença. Tais “efeitos correspondem respectivamente a funções da linguagem e dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92): a função identitária, que se relaciona aos modos nos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso; a função relacional, que diz respeito a como as relações sociais entre as/os participantes do discurso são negociadas e representadas; e a função ideacional, ou seja, a que se relaciona com as formas pelas quais os textos significam o mundo.

Devemos considerar, ainda, a relação entre discurso e prática social como dialética (FAIRCLOUGH, 2001). Segundo Fairclough (2001, p. 94), a” perspectiva dialética

considera a prática e o evento contraditório e uma luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifesta apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória”. Dá-se ênfase, portanto, no discurso como prática política e ideológica.

Enquanto prática política, o discurso “estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas [...] entre as quais existem relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94), é um local de luta de poder e um marco delimitador dessa luta. Como prática ideológica, o discurso “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Não pretendemos, aqui, realizar uma análise exaustiva e pormenorizada em torno de todas as categorias e elementos das três dimensões do discurso sugerido por Fairclough (2001). Entendemos que a ênfase sobre alguns aspectos específicos é suficiente para revelar o discurso antifeminista presente no processo político de formulação do PNE 2014.

### 3.1 VOZES ANTIFEMINISTAS NO PROCESSO POLÍTICO DO PNE 2014

No processo do PNE 2014 mobilizaram-se atrizes e atores de vários setores da sociedade com o objetivo de incluir suas demandas no Plano. De segmentos governamentais e não governamentais, tiveram a possibilidade, especialmente durante a Conae 2010, de formular suas propostas para o Plano. Como vimos no capítulo anterior, tais propostas foram recusadas pelo Poder Executivo ao apresentar a PL nº 8.035/2010 sem nenhuma referência aos termos gênero e sexualidade/orientação sexual. Uma nova oportunidade de inclusão da perspectiva de gênero no Plano ocorreu durante a tramitação do Projeto de Lei do PNE 2014, por meio dos substitutivos apresentados pelos relatores na Câmara e no Senado. No entanto, no final do processo, todas as propostas com referência aos termos gênero e sexualidade/orientação sexual foram rejeitadas, culminando na aprovação do texto do PNE 2014 sem nenhuma referência a esses termos e na sua sanção, sem vetos, pela presidenta Dilma Rousseff.

Os retrocessos ocorridos durante o processo de formulação do PNE 2014 nos revelam que não foram somente argumentos em defesa da inserção das questões de gênero e sexualidade no Plano que foram levantados. Em relação ao processo de formulação do PNE 2014, é de domínio público que a campanha pela não inclusão da diretriz pela igualdade de gênero e de orientação sexual no PNE pautou-se na luta contra o que se chamou “ideologia de gênero”. Entendemos que a Análise de Discurso Crítica (ADC), proposta por Fairclough (2001), fundamentada em uma concepção tridimensional do discurso (a dimensão do texto, da

prática discursiva e da prática social) pode nos oferecer um caminho para alçarmos nossos objetivos neste capítulo.

Nesse sentido, nossa análise recaí sobre textos nos quais as campanhas contra o gênero e sexualidade no PNE 2014 foram divulgadas, considerando as três dimensões do discurso. Durante a campanha contra o que se chamou de “ideologia de gênero”, na página eletrônica “escola sem partido”, foram publicados vários textos. Entre eles, um nos chamou a atenção. Trata-se de um resumo do livro *Agenda de gênero: redefinindo a igualdade*, publicado em 1997, de autoria Dale O’Leary, escritora católica estadunidense.

Segundo Fairclough (2001), a prática discursiva envolve processos, individuais e/ou coletivos, de produção, distribuição e consumo textual. Os textos são produzidos, distribuídos e consumidos de formas diferentes de acordo com o contexto social. As práticas discursivas são revestidas ideologicamente na medida em que incorporam significações que contribuem para manter ou transformar as relações de poder.

O texto de Dale O’Leary, no que diz respeito ao contexto de sua produção, é uma resposta aos resultados de duas Conferências realizadas pela ONU na década de 1990: a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, ocorrida no Cairo em 1994 e a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres, realizada em Pequim em 1995. A escritora participou das duas conferências e seu texto apresenta elementos que nos permite afirmar que se trata de um contra-ataque antifeminista aos avanços alcançados pelas feministas para a inclusão da perspectiva de gênero na política internacional, como sugere os fragmentos apresentados no Quadro 13, a seguir:

**QUADRO 13** – Fragmentos do texto 1: sobre o contexto de produção do discurso antifeminista

TEXTOS	FRAGMENTOS
TEXTO 1: “Agenda de gênero: redefinindo a igualdade”	F1: <b>Infelizmente</b> a ONU tornou-se <b>cativa</b> de <b>perigosos</b> ideólogos, que estão usando o poder e a influência da organização para promover seus <b>perigosos</b> esquemas (O’LEARY, [s.n], p. 2).
	F2: Quando <b>as pessoas</b> em geral são apresentadas a exemplos de “perspectiva de gênero”, <b>a pergunta que elas fazem</b> é: “Por que?” Por que aqueles que se apresentam como porta vozes das mulheres promovem tais políticas absurdas? (O’LEARY, [s.n], p. 3).

Fonte: a própria autora

Os fragmentos do texto, apresentados no Quadro 13, especialmente os termos em destaque, nos permite essa interpretação. Uma análise dos fragmentos selecionados, em termos de vocabulário e gramática, oferece elementos que enriquecem a interpretação sobre a

dimensão da prática discursiva. A análise sobre a dimensão do texto pode contemplar categorias como o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual, com ênfase a uma ou mais delas, de acordo com o objeto e objetivo do estudo (FAIRCLOUGH, 2001). As categorias da análise do texto tratam, respectivamente: das palavras individuais e das relações entre palavras e sentidos; das palavras combinadas em frases; das ligações entre as frases; da forma como o texto é organizado e como seus elementos são combinados (FAIRCLOUGH, 2001).

Primeiramente, entendemos que, em termos de significado interpessoal, é possível classificar F1 como um texto declarativo, ou seja, que anuncia uma posição de determinado sujeito/grupo para determinado público. Quando a autora utiliza, no Fragmento 1 (F1), o advérbio de modo “*infelizmente*” (em destaque), demonstra o descontentamento em relação à Organização das Nações Unidas. O uso do adjetivo “*cativa*” indica que, para ela, a ONU perdeu sua liberdade e autonomia por influência de grupos considerados perigosos. No Fragmento 2 (F2), os trechos em destaque sinalizam para uma tentativa, por parte da autora, em tornar as perguntas anunciadas nas frases interrogativas questões de interesse coletivo e não individual. Os trechos em destaque “*as pessoas*” e “*a pergunta que elas fazem*” sugerem que essa não é uma posição da autora, mas de um grupo.

Em relação ao aspecto da produção do texto *A ideologia do gênero: seus perigos e alcances*, trata-se de uma publicação de produção coletiva, realizada em 1998, pela Conferência Episcopal Peruana. Conferências Episcopais são instituições de caráter permanente com assembleias que reúnem bispos de determinados países. O texto, então, foi produzido e publicado pela assembleia dos bispos do Peru também após a realização da IV Conferência Mundial sobre as Mulheres, de Pequim.

A entrevista com Jorge Rafael Scala, publicada em 31 de janeiro de 2012, foi concedida à Zenit, agência de notícias internacional que publica notícias sobre o Papa e a Igreja Católica. A Zenit afirma, em sua página eletrônica, que o serviço é realizado de forma independente. Jorge Scala, entrevistado pela agência, é um advogado argentino que se declara pró-vida e autor do livro *Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família*, publicado no Brasil em outubro de 2012 - e uma das primeiras publicações a adotar o termo “ideologia de gênero”.

No que diz respeito ao aspecto da produção textual da prática discursiva, podemos afirmar que os textos selecionados para análise são de produção individual e coletiva, que tem abrangência internacional e que todos foram produzidos após a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres. Como discutido no primeiro capítulo deste trabalho, a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres é considerada um marco histórico para a incorporação

de gênero nas políticas públicas, em escala internacional. Nesse sentido, entendemos que os textos são respostas à organização e resultados alcançados pelas lutas feministas, especificamente, à emergência e usos do conceito de gênero na política internacional. Destacamos, ainda, o vínculo de sua/seus autora/es com organizações da igreja católica.

Os outros elementos da prática discursiva, como citado anteriormente, são a distribuição e o consumo. Em relação a esse aspecto, nossa ênfase recai sobre o período correspondente ao do processo de formulação do PNE 2014. Em relação ao texto *Agenda de gênero: redefinindo a igualdade*, de autoria de Dale O’Leary, destacamos o fato de ter sido publicado no site do movimento denominado “Escola sem Partido”.

Segundo o site “Escola sem Partido”, o movimento é uma iniciativa de estudantes e pais organizados em uma “associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária”. Atualmente, vários projetos de lei tramitam na Câmara e, juntos, integram o denominado “Programa Escola sem Partido”. Projetos de lei também tramitam nas câmaras municipais e estaduais. Na Câmara dos Deputados, destacam-se o Projeto de Lei nº 7180/2015, que tem por objetivo alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vários aspectos, entre eles, proibir qualquer referência e/ou método de ensino que aluda às questões de gênero, identidade de gênero, orientação sexual e seus desdobramentos nas instituições de ensino de todo o Brasil, e o Projeto de Lei nº 2731/2015 que pretende modificar o PNE 2014, e prevê prisão as/aos profissionais da educação que, de alguma forma, tratarem das questões de gênero, identidade de gênero, orientação sexual e seus desdobramentos nas instituições de ensino brasileiras. No site “Escola sem Partido”, a indicação de leitura foi realizada por Júlio Severo, ativista cristão e um dos destaques da articulação pró-família do país, após a seguinte descrição:

**A ideologia de gênero está infectando todo o ensino do Brasil.**

**O que você pode fazer para derrotar este mal?**

Envie este livro, “Agenda de Gênero”, a todos os professores que você conhece. Incentive-os a ler. Incentive-os a repassar os esclarecimentos deste livro (SEVERO, 2014, [s.p] grifo nosso).

Analisando o trecho em termos de vocabulário e gramática, destacamos o uso do termo “*infectando*” em destaque. Vale ressaltar que o verbo infectar remete à ideia de contágio ou contaminação por doença. No contexto da frase, pode ser interpretado, ainda, no sentido do ato de corromper-se ou perverter-se moralmente. Assim, a interpretação do trecho revela uma visão, por parte do ativista, de que a incorporação da perspectiva de gênero nas políticas educacionais é uma perversão moral que contamina o ensino no país e que deve ser

combatida.

Na frase interrogativa “*O que você pode fazer para derrotar este mal?*”, o ativista convoca as/os leitoras/es, como é possível interpretar pelo uso do pronome “você”, para uma tomada de posição contra o gênero na educação, como anuncia a utilização do termo “derrotar” e “mal”. A resposta é oferecida em frase imperativa, como se observa com o uso dos termos “envie” e “incentive-os”. Para o ativista, o/a leitor/a deve enviar o texto para as/os professoras/es das escolas, incentivando sua leitura, contribuindo, assim, para a batalha contra o gênero na educação. A análise desse trecho indica, também, elementos relevantes no que diz respeito ao aspecto do consumo na prática discursiva. Destacamos que a interpretação do texto de Júlio Severo, cuja indicação de leitura foi realizada no site “Escola sem Partido”, revela que, no contexto do processo de formulação do PNE 2014, o texto foi destinado aos estudantes, pais, mães e professoras/es.

Vale lembrar que o texto foi publicado em vários sites da comunidade católica durante o processo político de formulação do PNE ocorrido entre 2011 e 2014. Entre eles, no blog do ativista pró-vida e padre Paulo Ricardo de Azevedo Junior. As publicações no blog do padre ocorreram ao menos em duas ocasiões. A primeira publicação ocorreu em 07 de novembro de 2013, como episódio nº 66 do Programa denominado “*Ao vivo com Padre Paulo Ricardo*”. O episódio recebeu o título “Sexo ou gênero?”. A publicação é constituída de um vídeo, um áudio e um texto introdutório. No texto, o padre se posiciona contra a incorporação da perspectiva de gênero em documentos de organismos internacionais e nos documentos oficiais e legislações brasileiras, entre elas o Plano Nacional de Educação 2014. O texto de Dale O’Leary é um dos anexos de textos sobre o tema indicado para leitura.

Na segunda ocasião, o texto foi publicado como anexo à matéria “A família no centro da política”. A matéria trata do pronunciamento realizado pelo padre Paulo Ricardo na audiência da Comissão de Direitos Humanos e Minorias. Vale ressaltar que, além de disponibilizá-lo em seu blog, o padre utilizou o texto como referência, distribuindo-o as/aos participantes da audiência realizada em 10 de julho de 2013, destinada a debater o Projeto de Lei da Câmara 03/2013. O projeto de Lei tratava do atendimento obrigatório e integral para pessoas vítimas de violência sexual. Embora a audiência fosse destinada a debater outra matéria, ela ocorreu durante o processo de formulação do PNE 2014 e é mais uma indicação da articulação realizada por grupos antifeministas contra a incorporação da perspectiva de gênero nas políticas públicas brasileiras.

O texto *A ideologia do gênero: seus perigos e alcances*, da Conferência Episcopal Peruana, de 1998, foi publicado, ao menos duas vezes, na página eletrônica da

Canção Nova. A Canção Nova é uma comunidade católica brasileira fundada em 1978 e localizada em Cachoeira Paulista/SP. Entre outros recursos, a Canção Nova conta com um sistema de rádio e televisão de longo alcance, se estendendo, dessa forma, a outros países de diferentes continentes – nos quais também ocorreu ampla divulgação dos argumentos contrários a matéria analisada neste trabalho. A primeira publicação ocorreu em 09 de junho de 2008 em um link que leva direto ao texto e, posteriormente em 17 de outubro de 2012, no período de formulação do PNE 2014.

A segunda publicação ocorreu na página do programa da Canção Nova denominado *Destrave*. Segundo a página virtual do programa, o Destrave “é um projeto da Canção Nova com produção de reportagens especiais sobre temas voltados para a juventude”. Uma das reportagens realizadas pela equipe do programa foi publicada em outubro de 2012 sob o título “Ideologia de gênero: conheça seus perigos e alcances”. A publicação no site é composta por texto introdutório, no qual é disponibilizado um link para a publicação da Conferência Episcopal Peruana e dois vídeos. No final do texto introdutório, uma nota, em destaque por cor diferenciada da fonte e sob o título “ATENÇÃO”, oferece ao/a leitor/a informações sobre a tramitação do Projeto de Lei do PNE 2014, além de um posicionamento claramente contrário à inserção das questões de gênero e sexualidade/orientação sexual no Plano.

Dessa forma, a análise dos textos especificamente em sua relação com outros textos nos permite chegar ao entendimento de que ele foi produzido e também distribuído por organizações da igreja católica. As datas das publicações nas quais ocorreram a indicação de leitura dos textos, assim como o contexto no qual foi publicado (sua relação com os textos introdutórios), indicam que a distribuição foi realizada como estratégia para disseminar a posição dos grupos contrários à inserção das questões de gênero e sexualidade/orientação sexual no Plano. A análise revelou, ainda, que durante o processo de formulação do PNE 2014, os textos foram distribuídos e direcionados à professoras/es, pais, mães e jovens estudantes.

### 3.2 DISTORÇÕES DOS CONCEITOS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E FAMÍLIA NOS DISCURSOS ANTIFEMINISTAS

Ao longo deste trabalho, vimos que a demanda por políticas educacionais com o objetivo de permitir às mulheres o seu livre desenvolvimento como seres racionais está presente desde as primeiras movimentações feministas (MIGUEL, 2014). No entanto, a educação e as disputas mais recentes em torno das políticas educacionais, no que diz respeito às relações de gênero, não são pautas exclusivas dos movimentos feministas e de outras

minorias políticas que reivindicam direitos em termos de raça, etnia, geração, entre outros. Além da presença de atores/atrizes que lutam pela incorporação de suas pautas específicas, tais como o movimento negro, feminista, LGBT etc., na formulação de políticas públicas educacionais, no Brasil, tem-se movimentos que recusam tais pautas e qualquer possibilidade de educação crítica.

Nesta seção, analisaremos os discursos antifeministas produzidos durante o processo de formulação do Plano Nacional de Educação 2014. Defendemos que eles se fundamentam na apropriação e resignificação de ao menos três elementos importantes da teoria e prática feminista, como, por exemplo, o gênero e seus nexos com os conceitos de sexualidade e família. As questões-chaves que orientam nossa análise são os sentidos produzidos e as implicações políticas das considerações antifeministas sobre igualdade e diferença, liberdade e determinação e reconhecimento e promoção.

Dessa forma, para compreendermos os sentidos normativos produzidos pelos discursos antifeministas em torno desses elementos, primeiramente nos dedicamos ao exame das formas como são entendidas as relações entre homens e mulheres, ou seja, a crítica realizada aos usos da categoria gênero. Posteriormente, tratamos dos discursos antifeministas produzidos em torno da sexualidade e, por fim, em relação à família.

Na seção anterior, vimos que a prática discursiva é revestida ideologicamente conforme incorpora significações que contribuem para conservar ou transformar as relações de poder. Os elementos da prática discursiva são um aspecto da luta hegemônica que colabora para a reprodução ou transformação tanto da ordem de discurso quanto das relações sociais e assimétricas existentes (FAIRCLOUGH, 2001). Segundo o autor,

as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Para Fairclough (2001), a análise da prática social focaliza os aspectos ideológicos e hegemônicos do discurso e permite compreender quais as dimensões das práticas discursivas colaboram para a produção, a reprodução e a transformação das relações de poder. O estudo sobre a categoria ideologia requer que sejam observados elementos do texto que podem ser investidos ideologicamente, como os sentidos das palavras, as pressuposições, as metáforas e o estilo. Na categoria hegemonia, observam-se as orientações da prática social, que podem ser econômicas, políticas, ideológicas e culturais. Procura-se investigar como o texto se

insere em focos de luta hegemônica, colaborando na articulação, desarticulação e rearticulação de complexos ideológicos. Tal procedimento oferece uma possibilidade de interpretação para o tipo de argumentação utilizada e padrões de racionalidade nela pressupostos. Isso nos permitirá chegar a um entendimento dos tipos de identidades sociais e suas implicações políticas, construídas nos textos em análise.

Isso porque a produção de um discurso pressupõe que haja um/a intérprete 'capaz' de perceber certas relações coloquiais. Na medida em que alcançam sucesso ao estabelecer tais relações, revela-se a eficácia do texto e do trabalho ideológico de construção dos sujeitos para os quais essas conexões são senso comum (FAIRCLOUGH, 2001). Nesse sentido, nesta etapa do trabalho, abordaremos como os textos feministas, especificamente as elaborações em torno da categoria gênero e suas relações com o conceito de sexualidade de família, foram apropriados e ressignificados pelo discurso antifeminista, produzindo novos textos. Esses textos podem nos oferecer uma interpretação do que se chamou “ideologia de gênero” durante o processo de formulação do PNE.

### 3.2.1 (Des)Construção Social do Gênero

Iniciamos nossa análise sobre as ressignificações do discurso antifeminista em torno da categoria gênero. Nossa primeira interpretação é de que a busca pela desnaturalização das categorias “homem” e “mulher”, realizada pelas feministas, é fortemente criticada nos textos *Agenda de gênero: redefinindo a igualdade*, *A ideologia do gênero: seus perigos e alcances* e na entrevista com Jorge Escala, tratados nesta pesquisa como representativos dos discursos antifeministas de constrangimento à inclusão da perspectiva de gênero nas políticas públicas, especialmente, na política educacional brasileira. Recusa-se o gênero como construção social, cultural e histórica em nome da defesa da “realidade da natureza”. Vejamos o trecho abaixo:

Dizem ainda [as feministas] que toda diferença entre o homem e a mulher é construção social e, por conseguinte, precisa ser alterada. Buscam estabelecer uma **igualdade** total entre homem e mulher sem considerar as naturais **diferenças** entre ambos, especialmente as **diferenças sexuais** (REVOREDO, 1998, p. 6, grifo nosso).

Nesse trecho, a análise do vocabulário nos permite interpretar que, nos discursos antifeministas, igualdade e diferença são tomados como sinônimos. No entanto, a

igualdade que se defende é aquela fundamentada nas diferenças biológicas, quando se refere às diferenças entre homens e mulheres como “*diferenças sexuais*”. Sobre a agenda de gênero, O’Leary argumenta:

A Agenda de Gênero começa com a premissa de que as diferenças entre homens e mulheres são construções sociais e então continua com a exigência de que a premissa seja “incorporada” a todos os programas e a todas políticas. **De acordo com a “perspectiva de gênero”, já que as diferenças entre as realizações e as atividades dos homens e das mulheres são artificiais, elas podem e devem ser eliminadas** (O’LEARY, [s.n], p. 27, grifo nosso).

Nos textos antifeministas há uma ressignificação do debate feminista no que diz respeito à igualdade e a diferença. Segundo Araújo (2015), ao longo da história, o debate da diferença entre homens e mulheres desenvolveu-se principalmente entre duas perspectivas: a essencialista, que exalta a “diferença sexual” e defende a existência de uma natureza ou essência feminina. Nessa perspectiva há a universalização da feminilidade, aprisionando-a em modelos estruturados e ideologicamente valorizados (mulher como mãe e esposa). Já a perspectiva culturalista toma as diferenças entre homens e mulheres como resultantes de construções sociais e culturais.

Nos discursos antifeministas, as diferenças biológicas entre homens e mulheres sugerem uma igualdade implícita entre ambos. As mulheres são tidas como diferentes dos homens, porém, há a uniformização do “ser mulher”, essencializando a categoria. Nesses termos, as mulheres não são iguais em relação aos homens, mas em relação às próprias mulheres: igualdade esta fundamentada na suposta “natureza” ou “essência” feminina. A essencialização dos sujeitos e a naturalização das posições sociais de homens (fortes e inteligentes) e mulheres (mãe) (re)produzidos por/nos discursos antifeministas implicam, portanto, em uma perspectiva de igualdade com consequências políticas.

Os estudos feministas pós-estruturalistas se ocupam também da desconstrução da oposição binária igualdade/diferença. Defendem que a igualdade não é a eliminação da diferença e a diferença não impede a igualdade. Dessa forma, sustentam sua posição de que a *igualdade reside na diferença*. Para as feministas, o uso do discurso da diferença entre “*machos*” e-“*fêmeas*”, como ocorre nas abordagens antifeministas, oculta as diferenças entre as mulheres (e entre homens) em relação aos comportamentos, desejos, subjetividades, experiências históricas etc. (ARAÚJO, 2005). A naturalização das diferenças sexuais torna-se base da exclusão das mulheres. Segundo Mariano (2005, p. 4-5),

oposição binária, ao mesmo tempo em que contrapõe os dois termos da oposição, constrói a igualdade de cada lado da oposição e oculta as múltiplas identificações entre os lados opostos, exagerando a oposição, da mesma forma de oculta o múltiplo jogo das diferenças de cada lado da oposição. Trata-se de um jogo de exclusão e inclusão. Com isto, cada lado da oposição é apresentado e representado como um fenômeno unitário

Vale ressaltar que, na perspectiva feminista pós-estruturalista, a igualdade se opõe à desigualdade enquanto diferença se opõe à uniformização. A diferença é defendida sem reforçar as práticas discriminatórias (MARIANO, 2005). Assim, podemos afirmar que há uma relação muito próxima entre a política e as dimensões que a diferença possui e produz.

Tal como defende Iris Marion Young (2000), a diferença deve ser tomada em seu sentido positivo, ou ainda, desejável. Para a autora, uma das formas de opressão é aquela que surge a partir de práticas de imperialismo cultural. Tais práticas geram a universalização da experiência e cultura de um grupo dominante.

Assim, para Young (2000), a diferença diz respeito às especificidades, variações, heterogeneidade. A diferença deve ser tomada de um ponto de vista relacional. A diferença, assim entendida, não pressupõe que os grupos se excluam mutuamente ou que não tenham nada em comum, ao contrário, possibilita que procedam à construção de inter-relações e aprendizado mútuo.

Vejamos os trechos à seguir:

Sem alarde ou debate, a palavra ‘sexo’ foi substituída pela palavra ‘gênero’. **Nós costumávamos falar** de ‘discriminação de sexo’, mas agora é ‘discriminação de gênero’. Com certeza parece bastante inocente. ‘Sexo’ possui um significado secundário, subentendendo relação sexual ou atividade sexual. ‘Gênero’ parece mais delicado e refinado. **As militantes feministas** aprenderam a partir de suas derrotas. **Quando elas não puderam** vender sua ideologia radical para as mulheres em geral, **elas lhe deram** uma nova roupagem. **Agora elas são** bastante cuidadosas em revelar seus verdadeiros objetivos. **Elas pretendem alcançar** seus fins não por uma confrontação direta, mas através de uma mudança no significado das palavras (O’LEARY, [s.n], p. 1, grifo nosso).

A análise desse trecho nos permite compreender que a autora, quando usa o termo “*nós*” no primeiro destaque, sugere a tomada de posição de certo grupo. Uma tomada de posição contra os argumentos das feministas, principalmente em relação ao uso do termo gênero. No trecho seguinte, afirma-se que,

Tem-se ouvido durante estes últimos anos a expressão "gênero" e muitos imaginam que é apenas uma outra maneira de se referir à divisão da humanidade em dois sexos. **Porém, por detrás desta palavra se esconde toda uma ideologia que pretende, precisamente, modificar o pensamento dos seres humanos acerca desta estrutura bipolar** (REVOREDO, 1998, p. 1, grifo nosso).

No texto introdutório da publicação da Conferência Episcopal Peruana, novamente encontramos uma posição contrária ao construcionismo associado ao uso do termo gênero. Refulta-se a ideia de construção social do gênero a favor da perspectiva que compreende as relações entre homens e mulheres como resultantes de uma suposta estrutura bipolar dos sexos. O uso do termo “*esconde*”, no contexto da frase, oferece o sentido de disfarçar, mascarar,. A ideologia a qual o texto se refere seria a “ideologia de gênero”. Assim, ao sugerir que as feministas mascaram/disfarçam o que pretendem com o uso da categoria gênero. O trecho seguinte coloca em evidência a crítica realizada pelos grupos antifeministas em relação às abordagens construcionistas sobre as relações de gênero:

**Seu fundamento principal e falso** é este: o sexo seria o aspecto biológico do ser humano, e o gênero seria a construção social ou cultural do sexo. Ou seja, que **cada um seria absolutamente livre, sem condicionamento algum, nem sequer o biológico** -, para determinar seu próprio gênero, dando-lhe o conteúdo que quiser e mudando de gênero quantas vezes quiser (SCALA, 2012, grifo nosso).

A análise sobre o texto nos leva ao entendimento de que, no discurso antifeminista, há uma determinada visão sobre a questão da liberdade e da determinação. Refultando a ideia de que os gêneros são construções sociais, nos discursos antifeministas tem-se a afirmação de que a feminilidade e a masculinidade são fatos dados no nascimento, ou seja, é um dado biológico. O principal argumento é que homens e mulheres, criados à imagem e semelhança de Deus, apresentam particularidades naturais.

Afirmam, ainda, que “os recursos pessoais da feminilidade” não são menores que os “recursos da masculinidade”, sendo apenas diferentes. O Quadro 4, a seguir, apresenta fragmentos dos textos selecionados para análise, nos quais se fazem presentes argumentos sobre as diferenças entre mulheres e homens:

**QUADRO 14** – Fragmentos dos textos antifeministas sobre as diferenças entre mulheres e homens

TEXTOS	FRAGMENTOS
TEXTO 1: “Agenda de gênero: redefinindo a igualdade”	F3: Muitas, embora nem todas, diferenças entre as realizações e as atividades de homens e de mulheres são causadas por <b>diferenças biológicas imutáveis. Os homens correm mais rápido, são fisicamente mais fortes, são melhores em matemática superior e no xadrez, são mais agressivos, e não ficam grávidos, nem amamentam</b> (O’LEARY, [s.n], p. 27).
	F4: A sociedade, é certo, transmite certas expectativas às crianças, mas tais expectativas dificilmente são arbitrarias, nem podem ser arbitrariamente removidas ou substituídas por outras. <b>As meninas se transformarão em mulheres que poderão engravidar. Os meninos se transformarão em homens que geralmente serão mais fortes. Encorajar que as meninas busquem a supremacia nas atividades que requeiram extrema força corporal, ou os meninos a engravidarem ou a cuidar de bebês, seria uma estupidez</b> (O’LEARY, [s.n], p. 27).
	F5: A posição pro-família sustenta o que pode ser mais bem descrito como “complementaridade integral”, afirmando que <b>homens e mulheres são inteiramente iguais em humanidade, dignidade e direitos, mas diferentes e complementares em natureza</b> . A raça humana existe somente como masculino e feminino, e as diferenças entre os sexos dá à humanidade uma profundidade e uma visão que, de outro modo, lhe faltaria. A posição pro-família não é uma defesa rígida do passado, mas um esforço fundamentado para remover aquelas coisas que artificialmente limitam as mulheres, ao mesmo tempo em que <b>protegem o direito das mulheres de serem diferentes</b> (O’LEARY, [s.n], p. 28).
TEXTO 2: “A ideologia do gênero: seus perigos e alcances”	F6: Os proponentes desta ideologia querem afirmar que as diferenças entre o homem e a mulher, fora as óbvias diferenças anatômicas, <b>não correspondem a uma natureza fixa que torne alguns seres humanos homens e, a outros, mulheres</b> . [...] Querem se rebelar contra isto [a suposta natureza que faz algumas pessoas homens e outras mulheres e deixar à liberdade de cada um o tipo de "gênero" a que quer pertencer, todos igualmente válidos. (REVOREDO, 1998, p. 1).
	F7: é evidente que nem toda diferença é má, nem muito menos irreal. <b>Tanto o homem quanto a mulher - criados à imagem e semelhança de Deus - têm suas próprias particularidades naturais que devem ser colocadas à serviço do outro</b> , para alcançar um enriquecimento mútuo. Isto - claro está - não significa que os recursos pessoais da feminilidade sejam menores que os recursos da masculinidade; apenas significa que são diferentes (REVOREDO, 1998, p. 6).
	F8: <b>Quando a mãe concebe um filho</b> , empreende uma relação duradoura com outro ser humano. <b>Esta relação define a mulher</b> , lhe coloca certas responsabilidades e afeta quase todos os aspectos da sua vida. Não está representando o papel de mãe; é uma mãe. A cultura e a tradição certamente influem sobre o modo de como a mulher cumpre as <b>responsabilidades advindas da maternidade</b> , mas não criam mães - esclarece O’Leary (REVOREDO, 1998, p. 8).
TEXTO 3: “Entrevista com Jorge Scala”	F9: Agora, se isso fosse verdade [se referindo à “ideologia de gênero”], não haveria diferenças entre homem e mulher – exceto as biológicas -; <b>qualquer tipo de união entre os sexos seria social e moralmente boas</b> , e todas seriam matrimônio; <b>cada tipo de matrimônio levaria a um novo tipo de família</b> ; o aborto seria um direito humano inalienável da mulher, já que <b>somente ela é que fica grávida</b> ; etc. Tudo isso é tão absurdo, que só pode ser imposto com uma espécie de "lavagem cerebral" global (SCALA, 2012).
	F10: Ante todas as idéias insalubres ou absurdas que giram pelo mundo atual, o mais importante não são outras idéias que as combatam; Mas sim, testemunhas da verdade. Mulheres e homens sinceros, de carne e osso. <b>A mulher é a mãe, ou seja: o amor incondicional e que sempre está presente. O varão é o pai, ou seja: a autoridade</b> , o amor que põe limites e condições, para tirar o melhor de si de cada um. Ambos amores são necessários para chegar à maturidade humana (SCALA, 2012).

Fonte: A própria autora

Compreendemos que os trechos em destaque do primeiro fragmento (F3) do texto *“Agenda de gênero: redefinindo a igualdade”*, de O’LEARY, remetem à ideia já discutida anteriormente da suposta existência de uma natureza feminina e masculina que definiriam as posições de mulheres e homens na sociedade. As diferenças biológicas são reivindicadas como marcadores sociais que criam normas que definem ações e comportamentos específicos para homens e mulheres. Dados biológicos são utilizados para justificar a suposta superioridade dos homens em várias áreas. Isso é explícito nos trechos como *“correm mais rápido”*, *“fisicamente mais fortes”*, *“melhores na matemática e superior no xadrez”*, *“São mais agressivos”*. Nesse sentido, o masculino é apresentado como o que remete à força, à inteligência, à agressividade.

A força e superioridade do homem é colocada diante de seu oposto representado na gravidez da mulher. No trecho *“Homens não engravidam, nem amamentam”*, a presença do termo negativo *“não”* sugere uma oposição à definição de feminilidade, aqui representada pela figura da mãe que engravida e amamenta. O mesmo ocorre no fragmento 4 (F4) do texto. Novamente, a mulher é definida pela gravidez, como no trecho *“mulheres que poderão engravidar”*. No conjunto da frase em destaque (Quadro 4), a autora define qual o “destino” das meninas quando se tornam mulheres: a reprodução. A mulher, portanto, é definida pela maternidade. Nesse sentido, o homem é definido como o portador da força, inteligência e agressividade, enquanto as mulheres são as mães que engravidam e amamentam.

No outro trecho em destaque do mesmo fragmento, *“Encorajar que as meninas busquem a supremacia nas atividades que requeiram extrema força corporal, ou os meninos a engravidarem ou a cuidar de bebês, seria uma estupidez”*, o termo *“estupidez”* sugere a irrazoabilidade nas possibilidades de outras definições de feminilidade e masculinidade que ultrapassam as fronteiras definidas entre o que é o “ser mulher”, representado na figura da mãe, e o “ser homem”, constituído de força e inteligência. . Mais uma vez, sugere-se que homens e mulheres ocupem posições sociais imutáveis na sociedade.

No texto 2, *“A ideologia do gênero: seus perigos e alcances”*, da Conferência Episcopal Peruana, também encontramos referências à definição de homem e mulher baseadas em naturezas distintas e complementares entre si, como no trecho *“natureza fixa que torne alguns seres humanos homens e, a outros, mulheres”* e *“têm suas próprias particularidades naturais que devem ser colocadas a serviço do outro”*, dos Fragmentos 6 (F6) e 7 (F7).

O traço natural definidor da feminilidade, na perspectiva adotada nesse texto, é a maternidade, como é possível interpretar a partir dos trechos do Fragmento 6 (F8): *“Quando a mãe concebe um filho”*, *“Esta relação define a mulher”* e *“responsabilidades advindas da*

*maternidade*”. A mulher se realiza, portanto, na maternidade e enquanto mãe certas responsabilidades são a ela definidas. Tais responsabilidades, tradicionalmente, são entendidas como aquelas relacionados ao cuidado.

No texto 3, ou seja, na entrevista com Jorge Scala, novamente a mulher é definida pela maternidade, sugerindo a ideia de uma natureza feminina ligada à reprodução. A interpretação do Fragmento 09 (F9) sugere, como a complementariedade entre “natureza feminina” operaria. Nos discursos antifeministas, tal complementariedade é suposta na única definição de família possível para seus defensores: a união entre o homem e a mulher: a mãe e o pai. Nos trechos *“qualquer tipo de união entre os sexos seria social e moralmente boas”*, e *“cada tipo de matrimônio levaria a um novo tipo de família”*, por exemplo, o termo *“seria”* já sugere a exclusão de diversas formas de arranjos familiares que não se adequam à norma enunciada: a família surge a partir da união do homem (definido pela força, inteligência) e da mulher (definida pela maternidade).

No Fragmento 10 (F10), tal ideia de complementariedade entre a natureza masculina e a natureza feminina realizada por meio da família é evidente. O trecho *“A mulher é a mãe, ou seja: o amor incondicional e que sempre está presente. O varão é o pai, ou seja: a autoridade”* é esclarecedor. A mulher, entendida como mãe e cuidadora, se completa com o pai, figura de autoridade. Para os defensores do antifeminismo, portanto, a humanidade se realiza na família. A família, composta pelo homem e pela mulher é a unidade social por excelência.

Nos textos analisados, o discurso antifeminista revela a posição de que há uma complementariedade entre a “natureza masculina” e “natureza feminina”, como sugere o primeiro trecho em destaque do fragmento 5 (F5): *“mas diferentes e complementares em natureza”*. Se a mulher é construída pela maternidade, esse é o marcador de sua diferença em relação ao homem. Assumir tal posição seria uma garantia de proteção aos direitos das mulheres de serem diferentes, como no trecho seguinte em destaque no F5. Diferença esta enunciada em relação ao homem, mas definidora de uma única possibilidade do “ser mulher”: a maternidade.

Portanto, nos discursos antifeministas, a humanidade só pode ser alcançada a partir da união entre homens e mulheres, sendo a família o menor fragmento social possível. A mulher, fora dessa relação fixa, não se complementa, uma vez que a feminilidade é caracterizada pela maternidade, e esta só pode ser alcançada com a presença de um pai, o homem. A mulher é, portanto, um ser humano incompleto.

A presença desse elemento, ou seja, a fixidez dos papéis sociais de homens e mulheres, nos discursos antifeministas no processo político que resultou na exclusão de todas

as referências ao gênero e a sexualidade do Plano Nacional de Educação 2014 podem ser observadas nas imagens abaixo. Tratam-se de faixas levadas por manifestantes partidários do antifeminismo à Câmara dos Deputados, durante o processo de aprovação do PNE 2014.

**ILUSTRAÇÃO 3** – “Menino já nasce menino, menina já nasce menina”



**Fonte:** Blog com.shalom

Disponível em: <<http://blog.comshalom.org/carmadelio/40768-vitoria-ideologia-de-genero-retirada-definitivamente-plano-nacional-de-educacao>> Acesso em: 28 de setembro de 2015.

**ILUSTRAÇÃO 4** – “Entre homens e mulheres existem diferenças genéticas reais”



**Fonte:** Fabiano Marta Tobias – Bloqueros com el Papa

Disponível em: <<http://fabianomartatobias.com.br/brasil-diz-nao-retumbante-a-ideologia-de-genero/>> Acesso em: 28 de setembro de 2015.

Na ilustração 3, destacamos os textos inscritos na faixa na parte superior da imagem: “*Menino já nasce menino, menina já nasce menina*”. Tal afirmação está de acordo com os discursos apresentados anteriormente sobre os sentidos normativos de feminilidade e masculinidade exigidos pelos defensores das ideias antifeministas. O termo “já nasce” sugere a existência de uma “natureza masculina” e uma “natureza feminina” complementares. O mesmo ocorre na ilustração 4. O trecho “Entre homens e mulheres existem diferenças genéticas reais” sugere um apelo à fundamentos biológicos.

Para compreendermos em qual sentido ocorreu a ressignificação do gênero nos discursos antifeministas, faz-se necessário apresentar, ainda que brevemente, os argumentos das feministas em relação ao gênero. Vale ressaltar que, atualmente, o termo *gênero* tem sido utilizado com frequência nas produções acadêmicas, entre militantes feministas e nos documentos oficiais do governo, especialmente quando se pretende oferecer uma abordagem sobre as mulheres e, mais recentemente, englobando também as reivindicações dos movimentos LGBT's. Porém, o termo refere-se a questões que ultrapassam a simples citação das mulheres. Assim como foi abordado no primeiro capítulo, Louro (2014) afirma que, especialmente a partir da década de 1960, como desdobramento da chamada “segunda onda”, é que as feministas passaram a direcionar seus esforços, além de suas preocupações sociais e políticas para a construção de epistemologias e metodologias próprias, ou seja, passaram a se preocupar com questões teóricas.

Embora o conceito de gênero tenha passado por transformações e reformulações no interior das teorias feministas, uma das autoras que realizou um estudo aprofundado sobre as relações entre homens e mulheres - e até hoje influencia pesquisadoras/es e militantes - é Simone de Beauvoir. Em *O segundo sexo* (2000), a autora preocupou-se, entre outros, em procurar uma explicação acerca do que é ser mulher por meio de argumentos que buscavam demonstrar as origens da subordinação feminina, negando as afirmações baseadas em dados biológicos, ou seja, aquelas que indicam a subordinação da mulher como uma condição natural.

Ainda que os argumentos de Beauvoir tenham contribuído fortemente para as teorizações feministas, muitos estudos atuais têm rejeitado argumentos relacionados ao “o que é ser mulher?” ou à busca em definir “de onde vem a subordinação feminina”, considerando que, como consequência desse tipo de raciocínio, tem-se a essencialização do gênero e a universalização da opressão (FRANCHETTO; CAVALCANTI; HEIBORN, 1981; LOURO, 1997).

Tais críticas provêm das discussões em torno do relativismo e do universalismo da subordinação ou opressão das mulheres. Busca-se desnaturalizar a percepção de “ser mulher” de forma que seja possível questionar e relativizar o aparente caráter absoluto da opressão que, enquanto construção social, é passível de transformação (FRANCHETTO; CAVALCANTI; HEIBORN, 1981). Também, nesse sentido, temos os argumentos de Michelle Rosaldo sobre a busca de muitas autoras feministas pela origem da opressão feminina, para quem:

A busca por origens é, afinal, pensar que o que nós somos hoje é alguma coisa a mais (outra) do que o produto de nossa história e nosso mundo social presente, e, mais particularmente, que nossos sistemas de gênero são primordiais, trans-históricos e essencialmente imutáveis nas suas raízes. Perguntas por origens sustentam (já que elas são fundadas em) um discurso calcado em termos universais; e universalismo nos permite fazer deduções precipitadas (para todos menos para nós talvez) sobre a significação sociológica do que as pessoas fazem ou, pior, do que, em termos biológicos, elas são (ROSALDO, 1995, p. 7).

Dessa forma, Rosaldo (1995, p. 7-8) afirma que a busca por origens da opressão feminina nos leva a desconsiderar a relação existente entre os gêneros, na medida em que situa a questão das mulheres em um domínio à parte. Um raciocínio dessa ordem dificulta (ou até mesmo impede) o entendimento de que homens e mulheres contribuem para a reprodução de desigualdades de gênero.

Tal como afirma Louro (1997), embora exista uma diversidade de formulações para conceituar gênero, em conformidade com os contextos e paradigmas teóricos, atualmente, parte significativa das produções feministas aproxima-se do pós-estruturalismo, entre as/os autoras/es desse campo teórico, destaca-se Joan Scott.

Scott (1990) defende o uso do termo gênero para sugerir que o estudo sobre mulheres implica, necessariamente, em um estudo sobre os homens, ou seja, que o mundo das mulheres é criado no e pelo mundo masculino. Nessa utilização, rejeita-se a concepção que sustenta uma separação entre uma esfera masculina e outra feminina. O termo gênero também é utilizado para fazer referência às relações sociais entre os sexos, rejeitando explicações biológicas para a subordinação das mulheres aos homens. Nesse uso, o termo indica “construções culturais”, salientando que as identidades subjetivas de homens e mulheres têm origens sociais.

Desse modo, a definição baseada em uma visão dicotômica entre uma “natureza masculina” e uma “natureza feminina”, como proposto nos discursos antifeministas,

é uma das questões das quais as feministas dedicam-se em sua crítica. Trata-se da crítica realizada às definições essencialistas dos sujeitos. Nas produções feministas, tal como realizado por Scott, citada por Louro (1997), argumenta-se a favor da necessidade de se “desconstruir” o caráter permanente da oposição homem-mulher e a constância de um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros nas análises e nas formas de compreensão da sociedade. Essa forma de conceber as diferenças entre homens e mulheres como polos opostos implica em uma lógica de dominação-submissão. Torna-se necessário implodir essa lógica, problematizando a polaridade dos gêneros: o polo masculino contém o feminino e vice-versa, é relacional; além disso, cabe salientar que cada um dos polos é fragmentado e dividido, ou seja, não existe a mulher, mas sim diferentes mulheres.

Vale salientar que a crítica feminista sugere, tal como afirma Louro (1997), que a oposição binária homem-mulher nos remete, pela mesma lógica, a outros pares tais como produção-reprodução, público-privado, razão-emoção. Geralmente, ao primeiro termo de cada um dos pares faz-se relações com características tidas como masculinas e ao segundo ligam-se as características consideradas femininas, expondo o primeiro termo como superior em relação ao segundo. Na medida em que se problematizam as oposições, perturba-se a ideia de que existe uma única possibilidade de observação e de que o poder se exerce em uma única direção:

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante versus mulher dominada (LOURO, 1997, p. 33).

Os estudos feministas revelam que as relações entre homens e mulheres são desiguais e que há a valorização de diversos aspectos ligados às masculinidades em detrimento dos aspectos e características das feminilidades. Para algumas feministas, a distinção realizada a partir de fatores biológicos, ou seja, fundada na distinção sexual, serve para justificar a desigualdade social. Sobre essa questão, Louro afirma:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas e valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas vai construir, efetivamente, o que é o feminino ou o masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 2014, p. 25).

Luis Felipe Miguel (2014, p. 79) afirma que ainda na contemporaneidade há “um ideal convencional de *feminilidade* que permanece atuante, mesmo entre autoras e autores capazes de compreender o trabalho social de conformação das mulheres aos papéis tradicionais a elas atribuídos”. Se para boa parte da crítica feminista tornou-se central, para solucionar esse problema, propor a distinção entre sexo e gênero, sendo o primeiro termo relacionado aos fenômenos biológicos e o segundo às construções sociais, algumas autoras/es passaram a questionar o uso do “sexo” como uma categoria dicotômica das teorizações e práticas feministas. Defendem que

O sexo precisa ser desligado de seu fundamento biológico, entendido como construto social e, afinal, tornado indiferenciável do gênero. De maneira simplificada, se para os oponentes do feminismo não há gênero, só sexo, já que as diferenças entre mulheres e homens refletiriam uma realidade biológica, para essas feministas não há sexo, só gênero, já que mesmo a pretensa realidade biológica da diferenciação sexual seria uma construção social (MIGUEL, 2014, p. 80).

Temos, portanto, um deslocamento do sexo para o gênero. Tal deslocamento “acrescenta uma ambiguidade ao sujeito do feminismo – a mulher em nome de quem se fala é, ela mesma, produto das relações de dominação que se deseja abolir” (MIGUEL, 2014, p. 81). Essas feministas, ligadas ao pós-estruturalismo, rejeitam qualquer tentativa de fixar uma identidade feminina redutora e repressiva, entre elas, destaca-se Judith Butler.

Essa necessidade está de acordo com a ideia de que direcionar o foco para o caráter social das construções das feminilidades e masculinidades não significa negar que o gênero é constituído sobre corpos sexuados, como sugere as distorções propostas nos textos antifeministas sobre as abordagens feministas em relação ao gênero. Ao contrário, busca-se de enfatizar as construções sociais e históricas que são produzidas sobre as características biológicas (LOURO, 2014).

A desconstrução feminista significa problematizar a oposição entre os gêneros e também a unidade interna de cada um deles. Ou seja, trata-se de observar que a ideia de feminino só pode ser construída a partir da ideia de masculino, recusando as polarizações, as oposições binárias em torno do gênero e, ainda, considerar a fragmentação e a divisão interna de cada um deles. Assim, a desconstrução permite perceber que a oposição entre homem e mulher (assim como outros binarismos como público/privado, razão/emoção, produção/reprodução) é construída e não pode ser tomada como fixa e inerente a um

determinado organismo. Trata-se de uma tentativa de historicizar as polaridades (LOURO, 2014).

### 3.2.2 Gênero e Sexualidade

Em termos de luta por hegemonia, as formulações feministas sobre a questão da sexualidade também são alvos dos grupos antifeministas. Passamos à análise dos fragmentos selecionados que poderão nos revelar os elementos presentes nos discursos antifeministas em torno da sexualidade. No Quadro 5, a seguir, apresentamos os fragmentos dos textos selecionados para análise nos quais se fazem presentes argumentos sobre questões relativas à sexualidade:

**QUADRO 15** – Fragmentos dos textos antifeministas sobre questões relativas a sexualidade

TEXTOS	FRAGMENTOS
TEXTO 1: “Agenda de gênero: redefinindo a igualdade”	F11: A <b>não existência</b> de uma essência masculina ou feminina <b>permite-nos excluir a suposta superioridade de um sexo sobre o outro</b> e até mesmo a questão de se existe uma forma “natural” de sexualidade humana ... Em outras palavras, pode-se dizer que a heterossexualidade é o resultado de um processo psíquico, ou mesmo que ela não é “natural” (O’LEARY, [s.n], p. 9, grifo nosso).
TEXTO 2: “A ideologia do gênero: seus perigos e alcances”	F12: Na mesma linha, as "feministas do gênero" incluem como parte essencial de sua agenda a promoção da "livre decisão" em assuntos de reprodução e estilo de vida. Segundo O’Leary, <b>"livre decisão de reprodução"</b> é a expressão chave para se referir ao pedido de aborto, <b>enquanto que "estilo de vida" aponta para a promoção da homossexualidade, do lesbianismo e qualquer outra forma de sexualidade fora do matrimônio</b> (REVOREDO, 1998, p. 12).

**Fonte:** a própria autora

No texto 1, *Agenda de gênero: redefinindo a igualdade*, a autora sugere, no Fragmento 11 (F11), uma suposta forma “natural” de sexualidade. Nos discursos antifeministas, a negação da existência de natureza masculina e outra feminina resultaria na ideia de que a heterossexualidade é resultante de processos psíquicos. A afirmativa da oração nos diria, portanto, que admitir a existência dessas naturezas pressupõe admitir que a sexualidade é um processo natural. Se considerarmos as proposições anteriores em torno da “natureza feminina” definida nos discursos antifeministas, ela é definida pela maternidade. Assim, as manifestações de sexualidade permitidas são aquelas entendidas como naturais, que levam à reprodução, ou seja, entre homens e mulheres que se complementam entre si: mães e pais.

Nesse sentido, nos discursos antifeministas, a sexualidade humana é entendida como a expressão das supostas naturezas femininas e masculinas, sendo, portanto,

também um aspecto natural da vida humana. Isso revela a heteronormatividade presente nos discursos antifeministas. Essa concepção da sexualidade humana é construída, em grande medida, considerando tais naturezas, especialmente a natureza feminina, ou seja, a maternidade. Formas de relacionamentos que escapam à norma heterossexual são entendidas como antinaturais e como um risco para a família, fundamentada na reprodução.

Em termos de luta hegemônica, contestam ideia de identidade de gênero presente nas formulações feministas, especialmente nas teorias *queer*. Segundo Louro,

Na medida em que *queer* sinaliza para o estranho, para a contestação, para o que está fora-do-centro, seria incoerente supor que a teoria se reduzisse a uma 'aplicação' ou a uma extensão de idéias fundadoras. Os teóricos e teóricas *queer* fazem um uso próprio e transgressivo das proposições das quais se utilizam, geralmente para desarranjar e subverter noções e expectativas (LOURO, 2001, p. 548).

Esse é o caso de Judith Butler, referência nos estudos *queer*. Para essa autora, as sociedades “constroem normas que regulam e materializam o sexo dos sujeitos e que essas ‘normas regulatórias’ precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para que tal materialização se concretize” (LOURO, 2001, p. 548). No entanto, a mesma autora argumenta que as normas regulatórias do sexo têm um caráter performativo, ou seja, exercem “um poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual” (LOURO, 2001, p. 548).

Para Butler (2010), a distinção sexo/gênero, no limite lógico, sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuais e gêneros construídos culturalmente. Mesmo supondo a estabilidade do sexo binário, não é daí que surge a ideia de que o termo “homens” aplica-se especificamente a corpos masculinos, e que o termo “mulheres” aplica-se exclusivamente a corpos femininos. Segundo a autora, não existe razão para supor que o gênero precise ser apresentado em dois. A hipótese de um gênero binário encerra a crença de uma relação de adaptação entre gênero e sexo, sendo que o próprio gênero torna-se flutuante. A consequência disso é “que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino” (BUTLER, 2010, p. 24-25).

Segundo Butler (2010), o sexo também é mecanismo discursivo e cultural no qual se constrói “um sexo natural” anterior à cultura e neutro politicamente, sobre o qual a cultura age. Atualmente, é evidente que colocar a dualidade do sexo como “pré-discursivo” é a forma usada para assegurar a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo.

Sara Salih (2013) salienta, sobre os escritos de Butler, que o gênero é construído e, dessa forma, não pode ser entendido como “natural” ou, ainda, inevitavelmente preso ao sexo. A distinção entre sexo e gênero parece ainda mais instável: “não há sexo que não seja já e, desde sempre, gênero” (SALIH, 2013). Assim, não existe “corpo natural” preexistente à sua construção cultural. Tal raciocínio leva a supor que gênero não é algo que “somos”, mas que “fazemos”. Sobre isso, a autora afirma:

O gênero é um ato que faz existir aquilo que ele nomeia: neste caso, um homem “masculino” ou uma mulher “feminina”. As identidades de gênero são construídas e constituídas pela linguagem, o que significa que não há identidade de gênero que preceda a linguagem. Se quiséssemos, poderíamos dizer: não é que uma identidade “faça” o discurso ou a linguagem, mas é precisamente o contrário – a linguagem e o discurso é que “fazem” o gênero. Não existe um “eu” fora da linguagem, uma vez que a identidade é uma prática significativa, e os sujeitos culturalmente inteligíveis são efeitos e não causas dos discursos que ocultam a sua atividade (BUTLER apud SALIH, 2013, p. 91).

Tem-se, portanto, uma aproximação com os estudos da linguística da qual Judith Butler toma emprestado o conceito de performatividade. Segundo Louro (2001, p. 548), com tal conceito, Butler pretende “afirmar que a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói, ‘faz’ aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos”. Nesse processo, “o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir” (LOURO, 2001, p. 548-549). As normas regulatórias de uma sociedade reiteram, compulsoriamente, a heterossexualidade. Porém, paradoxalmente, oferecem espaço para a produção dos corpos que não se ajustam aos padrões da heteronormatividade. Sobre os corpos que não se ajustam,

Esses serão constituídos como sujeitos “abjetos” – aqueles que escapam da norma. Mas, precisamente por isso, esses sujeitos são socialmente indispensáveis, já que fornecem o limite e a fronteira, isto é, fornecem “o exterior” para os corpos que “materializam a norma”, os corpos que efetivamente “importam” (LOURO, 2001, p. 549).

Nesse sentido, Butler, assim como outros teóricos queer, toma a oposição binária heterossexual/homossexual como o foco de crítica e de argumentação. Afirma que a oposição binária heterossexual/homossexual não está presente apenas nos discursos homofóbicos, mas também nos discursos favoráveis à homossexualidade. Em outras palavras, seja para defender a integração dos/as homossexuais, seja para reivindicar uma espécie ou uma comunidade em separado ou, ainda, para considerar a sexualidade como originariamente

‘natural’ ou socialmente construída, tais discursos também operam com a heterossexualidade como norma. O binarismo heterossexual/ homossexual continua intocado.

De acordo com Louro (2001), desse raciocínio deriva a necessidade de se empreender uma mudança epistemológica que rompa com a lógica binária, as hierarquias, as classificações, a dominação e as exclusões que ela produz. Uma abordagem desconstrutiva, para as/os teóricas/os *queer*, possibilitaria a compreensão da heterossexualidade e da homossexualidade como interdependentes, ou seja, como relacionais, integrantes de um mesmo quadro de referências. Nesse sentido,

A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse ‘outro’ permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade. Numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como ‘natural’ (LOURO, 2001, p. 549).

Assim, chamam a atenção para o fato de que uma política de identidade “pode se tornar cúmplice do sistema contra o qual ela pretende se insurgir” (LOURO, 2001, p. 549). Sugerem uma teoria e uma política pós-identitárias, cujo ponto de partida de toda ação política é a construção de uma identidade coletiva sem que essa seja tomada como absoluta, imutável ou irrevogável (LOURO, 2001; MIGUEL, 2014).

O alvo dessa política pós-identitária seria, segundo Louro (2001), não as vidas e/ou os destinos de homens e mulheres homossexuais, mas sim uma crítica à oposição binária heterossexual/homossexual, entendida “como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos” (LOURO, 2001, p. 549). Dessa forma, propõem uma mudança no foco e nas estratégias de análise e atuação política, concentrando-se nas estruturas discursivas e nos seus respectivos contextos institucionais.

O texto 2, “*A ideologia do gênero: seus perigos e alcances*”, traz informações sobre a definição da sexualidade feminina e os direitos sexuais e reprodutivos da mulher, como é possível observar no trecho destacado do fragmento 12 (F12): “livre decisão de reprodução” é a expressão chave para se referir ao pedido de aborto, enquanto que “estilo de vida” aponta para a promoção da homossexualidade, do lesbianismo e qualquer outra forma de sexualidade fora do matrimônio”. Ora, uma vez que a mulher é definida pela maternidade, não caberia a ela

a decisão de não ser mãe. A recusa da maternidade seria a reusa do status de mulher que resultaria na morte da família.

Ressaltamos, ainda, que nos discursos antifeministas há a distorção da ideia de reconhecimento proposta pelas feministas. Afirmam que as feministas promovem a homossexualidade, como é possível verificar no uso do termo “*promoção*”, em destaque em F12, quando o que as feministas propõem é o reconhecimento como uma dimensão relevante no que diz respeito aos princípios de justiça. Tal como propõe Nancy Fraser (2001), o reconhecimento diz respeito à injustiça cultural, ou seja, aquela “arraigada a padrões sociais de representação, interpretação e comunicação” (FRASER, 2001, p. 249-250), cuja remediação se daria com “algum tipo de mudança cultural ou simbólica” (FRASER, 2001, p. 250).

### 3.2.3 Gênero e família

Nos discursos antifeministas também se faz presente elaborações no que se refere à família. Assim, consideramos relevante analisar como se produz os discursos antifeministas em relação à família. No Quadro 6, a seguir, apresentamos os fragmentos dos textos selecionados para análise, nos quais se fazem presentes argumentos em que é possível compreender os sentidos normativos dos discursos antifeministas sobre o conceito de família assim como as apropriações, ressignificações e distorções construídas nesses e por meio desses discursos em relação às produções feministas sobre o tema.

**QUADRO 16** – Fragmentos dos textos antifeministas sobre questões relativas a família

TEXTOS	FRAGMENTOS
TEXTO 1: “Agenda de gênero: redefinindo a igualdade”	F13: a ameaça imediata era a linguagem sobre a saúde e os direitos sexuais e reprodutivos e os <b>direitos dos pais</b> (O’LEARY, [s.n], p. 12).
	F14: Os que promovem a família, entretanto, reconhecem as limitações do feminismo liberal, particularmente sua incapacidade de considerar as diferenças reais e óbvias entre os homens e as mulheres, e de reconhecer que muitas das leis “discriminatórias” entre os homens e as mulheres não são tentativas de oprimir as mulheres, mas tentativas de compensar as diferenças naturais e proteger as mulheres. Quando estas leis são revogadas, as mulheres frequentemente sofrem como resultado do assim chamado tratamento igualitário. O feminismo liberal, com sua ênfase no individual, ignora a importância da <b>família como unidade social</b> (O’LEARY, [s.n], p. 16).
	F15: Os que promovem a família acreditam que é possível estar plenamente comprometido com a igual dignidade dos direitos dos homens e das mulheres, <b>sem negar as diferenças entre os sexos, a importância da família</b> e recorrer ao gigantismo governamental (O’LEARY,[ s.n], p. 16).
	F16: Isto exigiria não apenas a abolição da propriedade privada mas, também, a destruição da <b>família encabeçada por um pai</b> ; que todas as mulheres fossem forçadas a trabalhar fora de casa; creches gratuitas e a coletivização das tarefas domésticas; divórcio fácil, liberação sexual e a aceitação da ilegitimidade; e, finalmente, a destruição da religião, porque a religião apóia

	a família (O'LEARY, [s.n], p. 18).
	F17: a <b>eliminação da família</b> será acompanhada da <b>libertação da sexualidade</b> de quaisquer restrições em relação ao número, sexo, idade, relacionamento biológico ou estado marital dos participantes. (O'LEARY, [s.n], p. 19).
TEXTO 2: “A ideologia do gênero: seus perigos e alcances”	F18: As feministas não apenas pretendem que se substituam estes termos "gênero-específicos" por palavras "gênero-neutras", como também aspiram a que <b>não haja diferenças de conduta nem responsabilidade entre o homem e a mulher na família</b> (REVOREDO, 1998, p. 8).
	F19: Para ela - assim como para todos os demais defensores da "perspectiva do gênero" - urge desconstruir não apenas a família mas ainda a educação. As meninas devem ser orientadas para áreas não tradicionais e não devem ser expostas à <b>imagem da mulher como esposa ou mãe, nem devem ser envolvidas em atividades femininas tradicionais</b> (REVOREDO, 1998, p. 9).
	F20: Fica claro que para os promotores do "gênero" as <b>responsabilidades da mulher na família</b> são supostamente inimigas da realização da mulher. O ambiente particular é considerado como secundário e de menor importância; <b>a família e o trabalho no lar</b> , como "ônus" que afetam negativamente os "projetos profissionais" da mulher (REVOREDO, 1998, p. 11).
	F21: Por outro lado, os representantes das principais nações comprometidas com a defesa da vida e dos valores familiares que participaram de Pequim, levantaram suas vozes contra esta espécie de proposta [perspectiva de gênero], sobretudo ao descobrir que o documento da Conferência eliminava arbitrariamente do vocabulário do programa as palavras " <b>esposa</b> ", " <b>marido</b> ", " <b>mãe</b> ", " <b>pai</b> " (REVOREDO, 1998, p. 11).

**Fonte:** a própria autora

No texto 1, *Agenda de gênero: redefinindo a igualdade*, os trechos destacados dos Fragmentos 13 (F13) e 14 (F14), nos permite o entendimento de que o discurso antifeminista concebe a família como unidade social e não como indivíduos. Sendo assim, o sujeito de direitos, nessa perspectiva, é a própria família e não os indivíduos isoladamente. A família é constituída a partir da união de sujeitos de naturezas distintas: o homem (o pai, supostamente mais forte e inteligente) e a mulher (a mãe, cuidado e que necessita da proteção do homem), como é possível notar no trecho em destaque “*sem negar as diferenças entre os sexos*”, do Fragmento 15 (F15). O pai é o chefe da unidade social, tal como percebemos no trecho em destaque do Fragmento 16 (F16), a família é encabeçada por um pai, sendo a maternidade o único destino das mulheres.

Vele ressaltar que a crítica realizada pelas feministas às certas conceituações de família presentes na teoria sociológica e outras áreas do conhecimento não levou a um novo conceito, mas representou (e continua representando) a contestação de um único modelo normativo e estático de família. No campo da Sociologia, entre as definições que tiveram considerável relevância entre as décadas de 1960 e 1970, por exemplo, temos a de Talcott Parsons para quem a família é uma instituição com duas funções, a reprodução e a socialização, que se organiza por meio da divisão de papéis sociais que repousa nas supostas naturezas feminina e masculina. Dessa forma, a família “verdadeira” seria aquela que surge a partir da união conjugal entre um homem e uma mulher e seus filhos (DEVREUX, 2009).

Passamos às considerações teóricas feministas sobre os nexos entre a categoria gênero e o conceito de família. Para tanto, iniciaremos com uma afirmação de Flávia Biroli, para quem

As formas assumidas pelo que definimos como família são diversas em tempos e contextos históricos distintos, são afetadas por decisões políticas e normas institucionais e expressam relações de poder. São, também, constitutivas das identidades dos indivíduos, de suas alternativas e formas de desenvolvimento e formas de desenvolvimento e integração em comunidades e na sociedade. A dimensão afetiva das relações íntimas e especiais é um aspecto relevante da definição da família nas sociedades contemporâneas. Mas isso não reduz nem exclui sua dimensão social e política (BIROLI, 2014, p. 47).

Por isso, parte significativa da crítica feminista se construiu como uma reação ao apagamento, no pensamento social e político clássicos e contemporâneos, das relações de poder na família, das desigualdades e formas de dependência e vulnerabilidade reproduzidas nos e pelos arranjos familiares convencionais. Dessa forma, de acordo com Biroli (2014, p. 47), a família “é foco de disputas nas teorias e na prática política, o que incide diretamente sobre sua definição. É, também, um tema incontornável quando há preocupação com as desigualdades de gênero e, por isso, um dos objetos de reflexão clássicos do feminismo”.

Segundo Flávia Biroli (2014), é a partir da década de 1990 que as atenções das abordagens feministas se voltam para as transformações na família e para a diversidade dos arranjos familiares. Do ponto de vista político, uma das críticas presentes nas teorizações feministas é aquela que se volta para o “fato de a presunção pelo Estado de modelos e modos de funcionamento da família, segundo seu padrão moderno naturalizado, incentiva determinadas formas de vida que não se encaixam nos padrões considerados legítimos” (BIROLI, 2014, p. 55).

Em grande parte, as políticas de valorização da família correspondem à valorização apenas de uma forma muito específica: aquela constituída de casal heterossexual e suas/eus filhas/os, em uma relação privada e privatizada, entendida como uma unidade autogerida. Uma das consequências dessa perspectiva, ou seja, da família como um arranjo estável, é a concessão de direitos e/ou privilégios à família dessa forma concebida, e não aos indivíduos que a compõe, inibindo arranjos familiares alternativos tais como “aqueles que se estabelecem nas relações homoafetivas, homoparentais e/ou em formas de compartilhamento e convívio que ampliam ou ultrapassam o núcleo familiar composto convencionalmente pelo casal heterossexual e seus filhos” (BIROLI, 2014, p. 55).

Nessa e em outras definições, entre elas a presente nos discursos antifeministas, a mulher é excluída da dimensão econômica da família além do conceito não refletir as relações de poder inscritas nas relações de gênero nos contextos familiares. Nos primeiros anos da década de 1960, feministas ligadas às vertentes socialistas assinalaram o desafio econômico e político de que há na negação da importância da contribuição social das mulheres em relação ao trabalho doméstico. Interpretavam o casamento como a instituição na qual a exploração econômica do homem sobre a mulher é garantida, constituindo a base econômica e política do patriarcado (DEVREUX, 2009).

Assim, a partir da década de 1960, e por influência do movimento de mulheres e do feminismo, ganha visibilidade o debate sobre a família por meio da crítica ao modelo da “mulher dona-de-casa”, pela possibilidade do divórcio por consentimento mútuo, por ocasião do crescimento da coabitação fora do matrimônio, entre outros (SINGLY, 2007)

Chiara Saraceno (1997), por exemplo, ao tratar da diversidade das estruturas familiares contemporâneas, afirma que, desde o final da Segunda Guerra, ocorreram uma série de fenômenos e tendências que se acumularam e se inter cruzaram ao longo do tempo. Tais fenômenos são resultantes de comportamentos individuais, sociais e de diversos processos demográficos. Assim, segundo a autora, atualmente existe uma diversidade de estruturas familiares que dificilmente se adequam àquelas definidas nas legislações, baseadas em algumas relações específicas ainda que também seja verdadeiro que “destas novas/velhas formas exijam um qualquer reconhecimento legal como família a todos os efeitos, no que diz respeito à transmissão do patrimônio, os direitos-deveres recíprocos, etc” (SARACENO, 1997, p. 53). Esse seria um dos problemas políticos denunciados pelas feministas no que diz respeito ao tradicional conceito de família. Segundo Saraceno (1997, p. 53),

O caso extremo – do ponto de vista das convenções familiares – é representado pelos casais homossexuais, eu reivindico, como aconteceu na Suécia e noutros países, o direito de adoptar um filho: isto é, a garantir aquela continuidade geracional que convencionalmente constitui uma das características que a família tem por base.

Assim, compreendemos que tanto nos estudos de gênero quanto na política feminista, o debate atual sobre a família centra-se em torno da diversidade de arranjos familiares e que problemas teóricos e políticos assinalados pela crítica feminista em relação à sexualidade tem grande relação com a questão da diversidade dos arranjos familiares.

No texto 2, *A ideologia do gênero: seus perigos e alcances*, tem-se a definição dos diferentes papéis atribuídos ao homem e à mulher na família, sendo que para cada um

confere uma série de condutas e responsabilidades. As mulheres são as mães, as esposas. As responsabilidades advindas dessas posições é a que permite a sua realização enquanto mulher. Sua realização ocorre no trabalho doméstico, com as atividades relacionadas à esfera do cuidado. Atividades da vida humana entendidas como pertencentes à esfera do provado, nas teorias tradicionais.

O homem, marido e pai, com sua essência que o torna naturalmente mais forte e inteligente, tem a responsabilidade de proteção e sustento do lar. A ele cabe as atividades da vida humana entendidas como do campo do público, do mercado, das tomadas de decisões. Nesse sentido, a definição de família a partir da qual se constrói e que é construído pelos discursos antiministas exige uma noção dicotômica entre esferas pública e privada e outras dicotomias tais como razão/emoção, masculinidade/feminilidade, natureza/cultura que a muito são criticadas pelas feministas por tornarem as relações entre homens e mulheres desiguais do ponto de vista político.

Do ponto de vista político, as feministas, há muito tempo, questionam os diversos argumentos que se sustentam na separação entre questões públicas e questões privadas, perpetuando a ideia de uma distinção clara, ou até mesmo supondo uma oposição entre as duas esferas (OKIN, 2008). Para elas, a divisão da vida social em duas esferas distintas (homem/mulher, público/privado, esfera produtiva/esfera reprodutiva) contribui para o confinamento das mulheres às esferas supostamente femininas da atividade, tais como o trabalho doméstico, a reprodução, o cuidado dos filhos, doentes e idosos. Tal situação mantém as mulheres fora do debate público no Estado liberal (BENHABIB, 2006).

Tal situação é investigada, entre outras, por Pateman que a nomeia como “liberalismo patriarcal” em sua influente análise sobre o contrato social, apresentada de forma mais aprofundada no célebre *O contrato sexual*<sup>25</sup>. A autora realiza uma crítica à universalidade liberal fundamentada na “oposição entre o público (a esfera da liberdade) e o privado (a esfera da subordinação) e pela tensão entre a inclusão universal e uma definição do indivíduo e da autonomia individual que exclui uma série de pessoas” (MIGUEL; BIROLI, 2010, p. 658), inclusive as mulheres. Dessa forma, sugere-se que o liberalismo seria incapaz de incorporar sujeitos marcados pela diferença. As regras e os contratos orientados pelos valores universais, definidos em termos de uma racionalidade e moralidade também universais, reproduzem formas de dominação e opressão. Sendo assim,

---

<sup>25</sup> A análise empreendida por Pateman também foi alvo de críticas, inclusive de autoras feministas, entre elas, Nancy Fraser.

Embora o contrato arquétipo da narrativa liberal seja a compra e venda de bens exteriores a proprietários, permitindo a mútua satisfação de necessidades, a forma “contrato” vai servir para legitimar relações de subordinação ao incluir trocas em que um dos contratantes é também o objeto. São, em particular, os contratos de trabalho e de matrimônio. É a subordinação (dos empregados ao proprietário e das mulheres aos homens) que está na raiz deles, produzindo as condições – jurídicas e culturais – que permitem a dominação continuada de alguns indivíduos por outros (MIGUEL e BIROLI, 2010, p. 658).

Nesse sentido, nas sociedades liberais modernas, o patriarcalismo apresentaria duas dimensões: a dimensão paternal, que oferece o fundamento para a autoridade política na autoridade paterna e a dimensão masculina, que está na raiz da subordinação das mulheres aos homens. Aos olhos de Pateman, o sexo é definidor de, ao menos, duas categorias de indivíduos: homens livres e atuantes na política e mulheres subordinadas, confinadas à esfera da família. (MIGUEL; BIROLI, 2010).

Assim, podemos afirmar, que o discurso antifeminista se sustenta em uma definição de família na qual se apresenta uma abordagem essencializadora dos sujeitos. A suposta natureza feminina e masculina que se complementam constituindo a família como unidade social corresponde à divisão tradicional entre esfera pública e privada que define arbitrariamente as identidades e as posições que mulheres e homens ocupam na sociedade. As desigualdades consequentes dessa divisão de esferas da atividade humana e posições de homens e mulheres são justificadas naturalizando-se processos históricos, culturais, políticos e sociais.

Resumidamente, neste capítulo, vimos que, apesar das pressões realizadas por atores e atrizes do(s) movimento(s) feminista(s) pela inclusão da perspectiva de gênero no Plano Nacional de Educação 2014, grupos contrários a essa perspectiva também encontraram meios para que suas posições fossem contempladas no processo de formulação de política educacional, objeto deste trabalho.

No que diz respeito ao aspecto da produção textual da prática discursiva, podemos afirmar que os textos selecionados para análise são de produção individual e coletiva, com abrangência internacional e que todos foram produzidos após a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres. Como discutido no primeiro capítulo deste trabalho, a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres é considerada um marco histórico para a incorporação de gênero nas políticas públicas, em escala internacional. Nesse sentido, entendemos que os textos são respostas à organização e aos resultados alcançados pelas lutas feministas, especificamente à emergência e aos usos do conceito de gênero na política internacional. Destacamos, ainda, o

vínculo de sua/seus autora/es com organizações da igreja católica, tanto no aspecto da produção quanto da distribuição dos textos. Vimos que as datas das publicações nas quais ocorreram a indicação de leitura do texto, assim como o contexto no qual foi publicado (sua relação com os textos introdutórios), indicam que a distribuição foi realizada como estratégia para disseminar a posição dos grupos contrários à inserção das questões de gênero e sexualidade/orientação sexual no Plano, ou seja, hegemonias em termos ideológicos e políticos. A análise revelou, ainda, que durante o processo de formulação do PNE 2014, os textos foram distribuídos para serem consumidos por jovens professoras/es, pais, mães e jovens estudantes.

Tais discursos, que em grande medida influenciaram o resultado do processo, são construídos e constroem sentidos normativos para diversos elementos presentes na política feminista, entre elas, as questões de gênero e suas relações com os conceitos de sexualidade e família. Nos discursos antifeministas há a naturalização das desigualdades consequentes das divisões dicotômicas entre feminilidade e masculinidade, entre esfera pública e privada, entre razão e emoção. A sexualidade humana é entendida como a expressão das supostas naturezas femininas e masculinas, sugerindo uma única expressão possível da sexualidade humana: a heteronormatividade. Apresentam, ainda, uma definição de família essencializadora dos sujeitos. Nos discursos antifeministas, a família é entendida como o menor fragmento social possível. A mulher, fora dessa relação normativa, não se complementa, uma vez que a feminilidade é caracterizada pela maternidade.

Assim, entendemos que a luta por hegemonia ideológica e política dos grupos antifeministas se dá para/pela distorção dos argumentos feministas em relação ao gênero, sustentados na defesa do binarismo, na fixidez dos papéis sociais, em uma abordagem ahistórica e acultural com consequências para as questões de liberdade e determinação, além de uma certa concepção de igualdade e diferença com consequências políticas, especialmente quando o que se está em jogo é a concepção de direitos para minorias políticas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo investigar as disputas políticas em torno de ideias e concepções de direitos entre grupos favoráveis e contrários à inclusão da agenda de gênero na política educacional brasileira, de modo a compreender qual o atual cenário político brasileiro no que diz respeito às resistências e oposições aos discursos feministas e à agenda de gênero na formulação de políticas públicas.

A partir da nossa revisão bibliográfica sobre a historicização das lutas e estudos feministas, vimos que com a emergência da categoria gênero o movimento passou a questionar as noções dicotômicas e biologizantes sobre as relações entre homens e mulheres. Colocava-se em evidência que as diferenças entre homens e mulheres são resultantes de processos históricos, sociais e culturais e, por consequência, novos problemas políticos foram formulados no que diz respeito às ideias e concepções de direitos.

Nosso estudo revelou, ainda, que os contra-ataques ao(s) movimento(s) feministas são presentes desde as primeiras lutas das mulheres. No entanto, uma análise pormenorizada foi realizada, na década de 1980, por Susan Falud (2001), na qual a autora ressaltou que, no contexto estadunidense, o antifeminismo apresenta, entre suas bandeiras, a resistência aos direitos de reprodução das mulheres, a oposição à liberdade sexual das mulheres e a resistência à entrada das mulheres no mercado de trabalho.

Tendo em mente a necessidade de se observar as particularidades do contexto latino-americano, e uma abordagem que leve em conta as especificidades dos contextos histórico, econômico, social e político de nosso país, nos dedicamos à compreensão do processo político do PNE 2014. Ao realizarmos nossa descrição sobre a agenda internacional e nacional de gênero em educação, evidenciou-se que há uma preocupação, tanto por parte do Estado brasileiro como dos organismos internacionais com as questões de gênero e sexualidade.

Os documentos analisados revelaram que a agenda de gênero em educação volta-se para a questão do acesso igualitário de homens e mulheres às instituições de ensino, da necessidade de reformas curriculares e práticas escolares, revisão dos materiais didáticos, formação inicial e continuada de docentes, entre outros, que contemplem as experiências das mulheres.

Ao realizarmos as conexões entre as propostas dos organismos internacionais e as propostas do Estado brasileiro em termos de políticas educacionais com perspectiva de gênero, pudemos observar que existe certa convergência entre eles. Do conjunto das problemáticas levantadas e sugestões para remediação dos problemas relativos às questões

de gênero, nos documentos analisados, identificamos cinco eixos básicos para os quais se recomenda-se que esforços sejam direcionados nas políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero: i) o acesso e permanência; ii) currículos; iii) material didático; iv) formação docente; v) incentivo a pesquisas. Consideramos que esses são os eixos norteadores da agenda internacional de gênero em educação.

Uma vez que identificamos os eixos para os quais se direcionam os esforços das feministas no que diz respeito à construção de políticas educacionais, nosso próximo passo foi descrever o Plano Nacional de Educação e seus objetivos. Vimos que o Plano Nacional de Educação é um importante instrumento de planejamento da política educacional nacional brasileira. Para que um sistema de ensino funcione e não se degenere em uma simples estrutura burocrática, colaborando para a efetivação dos compromissos do Estado brasileiro em relação à sua política educacional, a definição de um plano é fundamental. O Plano Nacional de Educação é um instrumento de planejamento do Estado brasileiro que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas educacionais a partir da definição de objetivos e metas para a educação brasileira em todos os níveis.

Ao analisarmos o processo de formulação do PNE 2014, pudemos observar que ocorreram avanços importantes nas discussões sobre políticas educacionais com perspectiva de gênero nos momentos em que se deu a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais. As deliberações ocorridas durante a Conae 2010, materializadas no Documento Final, não foram um momento de avanço somente no processo de formulação do PNE 2014, mas também em relação à agenda internacional de gênero em educação anunciada nos documentos analisados no capítulo anterior. Além dos cinco eixos básicos, o documento nos sugere outros três: política de reconhecimento/identidade, formação para o trabalho e sistema de ensino.

Vimos, ainda, os principais momentos de inflexão no que diz respeito à inclusão das questões de gênero e sexualidade no PNE 2014 que ocorreram nas instâncias institucionais e tradicionais do poder político. O texto do PL nº 8.035/2010, do Poder Executivo, que desconsiderou as propostas contidas no Documento-Final e o seu próprio discurso apresentado no Documento-Referência para as discussões nas conferências municipais e estaduais de educação, pode ser considerado como o primeiro registro de um momento de inflexão. A posição da presidenta Dilma Rousseff pode ser justificada pelo compromisso assumido pela chefe do poder executivo com lideranças religiosas, na época da campanha eleitoral de 2010, de não encaminhar nenhuma proposta que tivesse em seu conteúdo questões relativas à interrupção da gravidez indesejada, uniões estáveis etc.

Se o texto do Poder Executivo do PL 8.035/10 - que não incluiu as contribuições realizadas pela sociedade civil e movimentos sociais durante a Conae 2010 - representa o primeiro momento de inflexão, o segundo momento foi aquele no qual rejeitou-se as emendas apresentadas por diversos parlamentares, ainda na Câmara dos Deputados. O terceiro momento de inflexão deu-se quando o Substitutivo da Câmara dos Deputados ao PL nº 8.035/2010 do Poder Executivo foi encaminhado ao Senado. No Senado, as duas únicas referências às questões de gênero e sexualidade presentes no texto substitutivo da Câmara foram rejeitadas. Como resultado, apresentou-se a Lei nº 13.005/2014 sem nenhuma referência às questões de gênero e sexualidade. Após aprovação, o texto foi reencaminhado ao Poder Executivo e sancionado pela presidenta sem vetos.

Vimos, ainda, que não foram só os movimentos feministas e LGBT's que pressionaram as/os legisladoras/es durante o processo de formulação do PNE 2014. Grupos contrários à agenda de gênero e feminista tiveram participação relevante para o resultado do processo político. Os discursos antifeministas produzidos por esses grupos - e que vem produzindo efeitos na elaboração de políticas públicas com perspectiva de gênero no Brasil - fundamentam-se na recusa de ao menos alguns elementos importantes da teoria feminista: a categoria gênero e suas relações com os conceitos de sexualidade e família.

Nosso estudo revelou que os textos antifeministas foram produzidos individual e coletivamente, por atores/atrizes de diversos países. Foram produzidos após a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres, considerada um marco histórico para a incorporação de gênero nas políticas públicas em escala internacional. Nesse sentido, entendemos que os textos são respostas à organização e resultados alcançados pelas lutas feministas, especificamente à emergência e usos do conceito de gênero na política internacional. Vimos que as datas das publicações nas quais ocorreram a indicação de leitura dos textos, no Brasil, assim como o contexto no qual foi publicado (sua relação com os textos introdutórios), indicam que a distribuição foi realizada como estratégia para disseminar a posição dos grupos contrários à inserção das questões de gênero e sexualidade/orientação sexual no Plano. A análise revelou, ainda, que durante o processo de formulação do PNE 2014, os textos foram distribuídos para serem consumidos por jovens professoras/es, pais, mães e jovens estudantes.

Conforme permitiu a análise dos textos, nos discursos antifeministas há a naturalização das desigualdades consequentes das divisões dicotômicas entre feminilidade e masculidade, entre esfera pública e privada, entre razão e emoção. A sexualidade humana é entendida como a expressão das supostas naturezas femininas e masculinas, sugerindo uma única expressão possível da sexualidade humana: a heteronormatividade. Apresentam, ainda,

uma definição de família essencializadora dos sujeitos. Nos discursos antifeministas, a família é o menor fragmento social possível. A mulher, fora dessa relação normativa, não se complementa, tendo em vista que a feminilidade é caracterizada pela maternidade.

Assim, entendemos que a luta por hegemonia ideológica e política dos grupos antifeministas se dá para/pela distorção dos argumentos feministas em relação ao gênero, sustentados na defesa do binarismo, na fixidez dos papéis sociais, em uma abordagem ahistórica e acultural com consequências para as questões de liberdade e determinação, além de uma certa concepção de igualdade e diferença com consequências políticas, especialmente quando o que se está em jogo é a concepção de direitos para minorias políticas.

## 5 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf>> Acesso em: 15 de julho de 2015.
- ALMEIDA, Jane S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI et al (orgs.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª ed., Campinas: Autores Associados, 2006, p. 59-101.
- ALVAREZ, Sonia E. Politizando as relações de gênero e engendrando a democracia. In: STEPAN, A. (org.). **Democratizando o Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p.315-380.
- \_\_\_\_\_. A “globalização” dos feminismos latino-americanos: tendências dos anos 90 e desafios para o novo milênio. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. (Orgs). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2000, p. 383- 426.
- AMARAL, Marcelo P. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, 2010, p. 39-54. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea04.pdf>> Acesso em: 15 de agosto de 2015.
- AVRITZER, Leonardo. **Conferências nacionais: ampliando e redefinindo os padrões de participação social no Brasil**. Texto para discussão 1739, IPEA, Brasília, 2012. v. 1, p. 7-24 Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br>>. Acesso em: 15 de agosto de. 2015.
- AVRITZER, Leonardo; SANTOS, B. de Souza. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 39-82.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. Washington: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <[http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016\\_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf)> Acesso em: 28 de junho de 2015.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. 10ª ed.
- BIROLI, Flávia. Justiça e Família. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (Orgs). **Feminismo e Política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014b, p. 47-61.
- \_\_\_\_\_. Gênero e família em uma sociedade justa. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (Orgs). **Teoria política e feminismo: abordagens brasileiras**. Vinhedo: Horizonte, 2012, p. 269-287.
- BRITO, Tatiana F. de. Passo a passo no legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, Ana V. A. e BRITO, Tatiana F. de (Orgs.). **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015, p. 19-39 Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/livros-eletronicos/plano-nacional-de-educacao-pne>>. Acesso em: 13 de julho de 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 15 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. SPM (Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República). **Anais da III Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres**. Autonomia e igualdade para as mulheres, 12 a 15 de dezembro de 2011, Brasília - DF. Disponível em:

<<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/anais-da-3a-conferencia>> Acesso em: 15 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Parecer nº**, 2012. Disponível em:

<<http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/119382.pdf>>. Acesso em: 02 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Documento Final**. Conferência Nacional de Educação, 2010a. Disponível em:

<[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf)>. Acesso em: 06 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. **Documento Referência**. Conferência Nacional de Educação, 2010b. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf)>. Acesso em: 06 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**, Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. 562p. Disponível em:

<[http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_2013.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf)> Acesso em 15 de janeiro de 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. AGUIAR, Renato (trad.), 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

COHEN, J. L.; ARATO, A. **Sociedad civil y teoría política**. Trad. Mazzoni, México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

COLLING, Ana Maria. **Gênero e Cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Anais da Conferência Nacional de Educação : Conae 2010** : Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação : o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. – Brasília : MEC, 2011.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)>. Acesso em: 15 de setembro de 2015.

CRUZ, Maria H. S.; DIAS, Alfrancio F. Antifeminismo. **Revista de Estudos de Cultura**, nº 1, Jan-Abr./2015, p. 33-42. Disponível em: <[seer.ufs.br/index.php/revec/article/download/3651/3116](http://seer.ufs.br/index.php/revec/article/download/3651/3116)>. Acesso em: 05 de junho de 2015.

FALUD, Susan. **Backlash**: o contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres. FONDELLI, Mario (trad.) Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**. Universidade Federal de Santa Catarina. CFH/CCE/UFSC, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, Claudia Feres; SILVA, Viviane Petinelli; LINS, Isabella Lourenço. Conferências de políticas públicas: um sistema integrado de participação e deliberação? In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 07, Brasília, jan-abr/2012, p. 249-284. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n7/a11n7.pdf>>. Acesso em: 21 de dezembro de 2014.

FLORES, Maria Bernardete Ramos. O pensamento antifeminista: a querela dos sexos. **História Revista**, v. 9, n. 2, p. 227-252, jul/dez. 2004. Disponível em: <<http://h200137217135.ufg.br/index.php/historia/article/view/10446/6921>>. Acesso em: 13 de abril de 2014.

FRANCHETTO, Bruna, CAVALCANTI, Maria Laura V. C., HEIBORN, Maria Luiza. Antropologia e Feminismo. **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. Rio de Janeiro, Zahar, v. 1, n 1, 1981, p. 13-47.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, p. 245-282.

\_\_\_\_\_. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Revista Estudos Feministas**. Universidade Federal de Santa Catarina. CFH/CCE/UFSC, Florianópolis, v. 15, n. 2, mai-ago/2007, p. 291- 308.

\_\_\_\_\_. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra G.(orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: PFF; ed. 34, 2002. p. 59-78.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, nº 21, jun/2000, p. 211-259. Disponível em:

<<http://www.pgdef.ufpr.br/KLAUS%20FREY%20%20FM%202.pdf>>.

Acesso em: 24 de junho de 2015.

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary, C. R. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova**, São Paulo, nº 58, 2003, p. 193-224. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ln/n58/a10n58.pdf>>. Acesso em: 25 de junho de 2015.

HAM, C.; HILL, M. Política e Análise de Política. In: \_\_\_\_\_. **O processo de elaboração de políticas no Estado capitalista moderno**. Campinas, tradução: Renato Amorim e Renato Dagnino, adaptação e revisão, 1993.

HEIDEMANN, Francisco G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, Francisco G; SALM, José F. (Orgs). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 3ª ed., 2014, p. 23-49.

HELD, David. **Models of Democracy**. 3ª Ed., California (USA): Stanford University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. **Modelos de Democracia**. Belo Horizonte: Paideia, 1987.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL. O contexto da política pública. In: \_\_\_\_\_. **Políticas Públicas, seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral**. Rio de Janeiro, 2013.

KYMLICKA, Will. **Filosofia política contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LIMA, Alex M. D. **Justiça em Nancy Fraser**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ética e Epistemologia) – Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: **História das mulheres no Brasil**. DEL PRIORI, Mary (Org.). 9ª ed, São Paulo: Contexto, 2008, p. 443-481.

\_\_\_\_\_. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista de Estudos Feministas**, 2001, v. 9, n. 2, p. 541-553. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 30 de setembro de 2015.

LOWI, Theodor. **Distribuição, regulação, redistribuição**. São Paulo, FUNDAP, 1985 (original: 1966). [Versão preliminar disponível em LOWI, Theodor. (1964), “American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory”, *World Politics*, 16, p. 677-715]. Complementar

\_\_\_\_\_. Four Systems of Policy, Politics, and Choice. In: **Public Administration Review**, 32, 1972, p. 298-310.

MACEDO, Ana Gabriela. Pós-feminismo. **Revista de Estudos Feministas**. 2006, v. 14, n. 3, p. 813-817. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a13v14n3.pdf>>. Acesso em: 25 de setembro de 2015.

MACHADO, Leda M. V. **A incorporação de gênero nas políticas públicas: perspectivas e desafios**. São Paulo: Annablume, 1999.

MAGALHÃES, Amarildo P. Mão estendida aos cristãos na França e no Brasil: um olhar sobre o discurso político-eleitoral em 2010. **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 4, v.4, n.1, p. 23-42, jan/jun 2014. Disponível em: <[www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/artcle/download/359/240](http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/artcle/download/359/240)> Acesso em: 12 de maio de 2016.

MANIN, Bernard. Legitimidade e Deliberação política. **Democracia deliberativa**. São Paulo: Editora Singular, 2007, p. 15-45.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. SOARES, Carlos A. S. N. (trad.) 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAYORGA, Cláudia et al. As críticas ao gênero e a pluralização do feminismo: colonialismo, racismo e política heterossexual. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 2, Florianópolis, mai-ago/2013, p. 463-484. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v21n2/03.pdf>> Acesso em: 27 de junho de 2015.

MARANHÃO FILHO, 2012. **“Inclusão” de travestis e transexuais através do nome social e mudança de prenome: diálogos iniciais com Karen Schwach e outras fontes**. Disponível em: <[http://diversitas.fflch.usp.br/files/5.%20MARANH%C3%83O%20FILHO,%20E.M.A.%20Inclus%C3%A3o%20de%20travestis%20e%20transexuais%20atrav%C3%A9s%20do%20nome%20social%20e%20mudan%C3%A7a%20de%20prenome%20-%20di%C3%A1logos%20iniciais%20com%20Karen%20Schwach%20e%20outras%20fontes\\_0.pdf](http://diversitas.fflch.usp.br/files/5.%20MARANH%C3%83O%20FILHO,%20E.M.A.%20Inclus%C3%A3o%20de%20travestis%20e%20transexuais%20atrav%C3%A9s%20do%20nome%20social%20e%20mudan%C3%A7a%20de%20prenome%20-%20di%C3%A1logos%20iniciais%20com%20Karen%20Schwach%20e%20outras%20fontes_0.pdf)> Acesso em : 15 de maio de 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANO, Silvana A. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (Orgs). **Teoria política e feminismo**: abordagens brasileiras. Vinhedo: Horizonte, 2012, p. 127-156.

MARIANO, Silvana A; GALVÃO, Elaine, F. Políticas públicas e perspectiva de gênero: uma abordagem feminista. In: MARIANO, Silvana A. GALVÃO; Elaine, F; CARLOTTO, Cássia M. (orgs.) **Gestão de políticas públicas com perspectiva de gênero**: uma experiência de formação de gestores/as locais. Londrina: [s.n.], 2014, p. 73-87.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, mai-ago/2008, p. 333-357. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n2/03.pdf>> Acesso em: 26 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. A quarta onda feminista e ao campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político. In: **38 ° Encontro Anual da ANPOCS**, 2014, Caxambu. Anais, 2014. Disponível em: <[http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=9339&Itemid=456](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=9339&Itemid=456)>. Acesso em: 26 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, jun. 2010, p. 67-92. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/06.pdf>>. Acesso em: 30 de setembro de 2015.

MIGUEL, Luis Felipe. A igualdade e a diferença. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (Orgs). **Feminismo e Política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014a, p. 63-67

\_\_\_\_\_. Feminismo e política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (Orgs). **Feminismo e Política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014b, p. 17-29.

MIGUEL, Luiz Felipe; BIROLI, Flávia. Práticas de gênero e carreiras políticas: vertentes explicativas. **Estudos Feministas**. Florianópolis, n. 18, v. 3, p. 653-679, set-dez/2010.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (Orgs). **Feminismo e Política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 17-29.

MONTENEGRO, T. Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, jul-dez/2003, p. 493-508. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v11n2/19133.pdf>>. Acesso em: dez/2013.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Usos e limites da categoria gênero. **Cadernos Pagu**, n° 11, 1998.

**NOTA TAQUIGRÁFICA DA COMISSÃO ESPECIAL PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2011a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/nt110426>>. Acesso em: 04 de novembro de 2015.

**NOTA TAQUIGRÁFICA DA COMISSÃO ESPECIAL PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2011b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/nt110426>>. Acesso em: 04 de novembro de 2015.

legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/nt01.06.11>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2016.

**NOTA TAQUIGRÁFICA DA COMISSÃO ESPECIAL PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/nt240412-pne>>. Acesso em: 04 de novembro de 2015.

**NOTA TAQUIGRÁFICA DA COMISSÃO ESPECIAL PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/notas-taquigraficas-1/nt-25-02.14>>. Acesso em: 04 de novembro de 2015.

OKIN, S. M. Gênero, o público e o privado. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 305-332, 2008.

OLIVEIRA, Rosa Maria R. de. Sexismo, misoginia, machismo, homofobia: reflexões sobre o androcentrismo no ensino jurídico. In: **Revista Crítica Jurídica**, nº 20, jan-jul/2002, p. 255-264. Disponível em: <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/critica/cont/20/dh/dh16.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2015.

O'LEARY, Dale. **A agenda de gênero: redefinindo a igualdade.** Condensado da obra de Dale O'Leary "The Gender Agenda" 1997, Vital Issues Press, Lafayette, Louisiana. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/images/agenero>>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e plataforma de ação da IV conferência mundial sobre a mulher.** Pequim, 1995. Disponível em: <[http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_beijing.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf)>. Acesso em: 28 de junho de 2015.

ORLANDI, Eny P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes. 6ª ed, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. **Caderno de Pesquisa**. n. 102, p. 23-45, nov/1997.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática.** ROUANET, Luiz Paulo (trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PHILLIPS, Anne. De uma política de ideias a uma política de presença? **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 1, 2001, p. 268-290. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8615.pdf>>. Acesso em: 24 de junho de 2015.

PIMENTA, Melissa de Mattos. Diferença e desigualdade. In: MORAES, Amaury César (coord.). **Sociologia: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 139-162.

PINTO, Celi Regina Jardim. Feminismo, história e poder. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (Orgs). **Teoria política e feminismo: abordagens brasileiras**. Vinhedo: Horizonte, 2012, p. 269-287.

\_\_\_\_\_. **Feminismo, História e Poder**. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 18, n. 36, jun. 2010, p. 15-23.

\_\_\_\_\_. Mulher e Política no Brasil: os impasses do feminismo, enquanto movimento social, face às regras do jogo da democracia representativa. **Estudos Feministas**, número especial, p. 257-70, Rio de Janeiro: CIE/ECO/UFRJ, 1994.

**PROJETO DE LEI DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**: projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. Disponível em: <[http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DIX/projeto\\_de\\_lei\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DIX/projeto_de_lei_do_plano_nacional_de_educacao_pne_2011_2020.pdf)>. Acesso em: 30 de setembro de 2015.

ROSALDO, Michelle. O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre o feminismo e o entendimento inter-cultural. **Horizontes Antropológicos**, ano 1, n. 1, 1995, p. 11-36.

REVOREDO, Oscar A. **A ideologia do gênero: seus perigos e alcances**. Conferência Episcopal Peruana, 2008. Disponível em: <[http://img.cancaonova.com/noticias/pdf/281960\\_IdeologiaDeGenero\\_PerigosEAlcances\\_ConferenciaEpiscopalPeruana.pdf](http://img.cancaonova.com/noticias/pdf/281960_IdeologiaDeGenero_PerigosEAlcances_ConferenciaEpiscopalPeruana.pdf)>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, nº 16, 2001, p. 151-197. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a09.pdf>>. Acesso em: jan/2014.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago, 2010, p. 380-393. Disponível em: <[http://www.adufpi.org.br/arquivos4/analise\\_Demerval\\_Saviani.pdf](http://www.adufpi.org.br/arquivos4/analise_Demerval_Saviani.pdf)> Acesso em: 25 de julho de 2015.

SCALA, Jorge. Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família, 2012. Entrevista concedida a Thácio Siqueira. Disponível em: <<http://www.zenit.org/pt/articles/ideologia-de-genero-neototalitarismo-e-a-morte-da-fami-lia>>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. Posfácio: conceituando o gênero. In: SAFFIOTI Heleieth I. B.; MUÑOZ-VARGAS, Mônica. (orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

SANTOS. Boaventura de Souza. Introdução geral à coleção. SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, julho/2009. Disponível em: <[http://www.rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf)>. Acesso em: junho/2014.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 16(2), p. 5-22, jul/dez. 1990.

SENA, V. P. **Frentes Parlamentares Proliferam no Legislativo**. Portal do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. 04/06/2007. Disponível em: <[http://www.diap.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5464:frentes-parlamentares-proliferam-no-legislativo-federal&catid=46&Itemid=207](http://www.diap.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5464:frentes-parlamentares-proliferam-no-legislativo-federal&catid=46&Itemid=207)>. Acesso em: 30 de setembro de 2015.

SILVA, Cristiani Bereta da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Dossiê Gênero e sexualidade do espaço escolar: Apresentação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 463-465, maio-agosto/2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Sandra Duarte. “Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. **Estudos de Religião**, v. 28, n. 2, jul-dez 2014, p. 188-204.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 15 de outubro de 2014.

STROMQUIST, Nelly P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 1, p. 13-25, jan./abr. 2007.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, 2001a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 26 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. UNESCO: Brasília, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227762por.pdf>>. Acesso em: 15 de setembro de 2015.

VIANNA, Claudia P.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 77-104. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>> Acesso em: jan/2014.

\_\_\_\_\_. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, Campinas, mai/ago/2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200005)>. Acesso em: mai/2014.

YOUNG, Iris Marion. **La justicia y la política de la diferencia**. ÁLVAREZ M S. (trad.). Madrid: Ediciones Cátedra, 2000.

\_\_\_\_\_. Comunicação e o outro: além da democracia deliberativa. In: SOUZA, Jessé (org). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria política contemporânea**. Brasília: Unb, 2001.

\_\_\_\_\_. Representação política, identidade e minorias. **Lua Nova**, São Paulo, n. 67, p. 139-190, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n67/a06n67.pdf>> Acesso em: 24 de junho de 2015.