

Luciane Maldaner

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A
EQUIDADE DE GÊNERO: POSSIBILIDADES DE
PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS**

Passo Fundo

2023

Luciane Maldaner

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A
EQUIDADE DE GÊNERO: POSSIBILIDADES DE
PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Telmo Marcon.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

M244p

Maldaner, Luciane

Políticas públicas educacionais para a equidade de gênero [recurso eletrônico] : possibilidades de práticas democráticas / Luciane Maldaner. – 2023.

951 KB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2023.

1. Educação e Estado. 2. Democracia e educação.
3. Igualdade - Gênero. I. Marcon, Telmo, orientador.
II. Título.

CDU: 37.014.5(81)

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

Luciane Maldaner

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EQUIDADE DE GÊNERO: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS

A banca examinadora abaixo, APROVA em 08 de fevereiro de 2023, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa políticas educacionais.

Dr(a). Telmo Marcon - Orientador(a)
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr(a). Nome do Examinador Externo
Ana Maria Colling - UFGD

Dr(a). Patrícia Ketzer
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dr(a). Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de olhar para a trajetória aqui construída, é importante agradecer à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), responsável por garantir uma bolsa na modalidade II, efetivando o direito à educação, sem a qual essa pesquisa não aconteceria, bem como à coordenação do PPGEdU, por acreditar nessa pesquisa, desde o momento em que ela se apresentou como um projeto de pesquisa. Saliento a suma importância daquelas mulheres que não deixaram de acreditar na possibilidade que aqui se concretiza, das mulheres que acreditaram nessa pesquisa e em mim, em momentos em que eu não acreditava mais.

Quando penso em uma rede de apoio, é de imediato que penso em uma mulher que olhou para mim em um dos momentos mais difíceis da minha trajetória acadêmica, passou café e leu Bell Hooks comigo. Me refiro à professora doutora Patricia Ketzer, minha orientadora no projeto de extensão de economia solidária, ainda na graduação em História, minha orientadora no trabalho de conclusão da especialização em Ensino de Ciências Humanas e minha incentivadora desde o primeiro momento em que mencionei o sonho de realizar o mestrado em Educação. Obrigada Paty, por acreditar em mim.

Outra grande responsável pela minha formação como professora, historiadora e pesquisadora foi a professora doutora Marlise Regina Meyrer, que me acompanhou com muita paciência por três anos de pesquisas orientadas no campo da História. Pesquisamos a rua XV de Novembro, em Passo Fundo, pesquisamos a revista *O Cruzeiro* e findamos nossa parceria construindo uma obra em homenagem aos 50 anos da Fundação Universidade de Passo Fundo. Nesses encontros fui apresentada às primeiras leituras feministas. Obrigada Marlise, por acreditar em mim.

Por fim, encontrei no professor doutor Telmo Marcon um orientador sensível e comprometido com uma pesquisa sobre políticas educacionais, que pensa a importância dos estudos de gênero para milhões de meninas, adolescentes e mulheres desse Brasil assolado pelo neoliberalismo e pelo bolsonarismo. Obrigada Telmo, por acreditar em mim.

Dedico essa dissertação à todas as meninas, adolescentes e mulheres que, de alguma forma, compreenderam ou compreenderão o seu papel na sociedade como multiplicadoras do feminismo, que pensam a historicidade das relações de poder e, por meio dessa conscientização, fortalecem-se e fortalecem as mulheres a sua volta.

*Nem todo mundo vai compreender
Isso tudo que você é
O que não significa
Que você deva se esconder
Ou se calar*

*O mundo tem medo
De mulheres extraordinárias*

Ryane Leão

RESUMO

A dissertação “Políticas públicas educacionais para a equidade de gênero: possibilidades e práticas democráticas”, desenvolvida no âmbito da linha de Políticas educacionais do PPGEdU/UPF, tem por objetivo compreender a historicidade dos discursos e práticas estruturadas no patriarcado que naturalizam ações discriminatórias contra mulheres e comunidade LGBTQIAPN+. Dessa forma, possibilita-se pensar o poder transformador de uma educação pública, laica e democrática que questiona discursos antidemocráticos que legitimam a violência contra a mulher, ancorados em princípios que se definem como defensores da família e da moral cristã. A pesquisa intenta historicizar os fundamentos da cultura patriarcal discriminadora, que naturalizam a exclusão de gênero, ao conectar a análise do papel que as políticas educacionais desempenham na consolidação de uma perspectiva democrática-emancipadora de educação. Por conseguinte, além de compreender as políticas públicas educacionais para a equidade de gênero como um poder para efetivar relações cidadãs e democráticas, propõe-se alternativas às barreiras que os pesquisadores e professores enfrentam em um contexto de criação de um pânico moral em torno da categoria de análise “gênero”. A metodologia que norteou o trabalho primou por uma perspectiva qualitativa, ancorada em fontes bibliográficas e documentais de políticas educacionais e em alguns dados estatísticos sobre a discriminação e a violência de gênero. A pesquisa está estruturada em três capítulos, mais a introdução e conclusão. No primeiro capítulo, objetiva-se analisar, por um lado, a estrutura cultural do patriarcalismo e como ele se mantém vivo e atual, gerando violência e discriminações; por outro, visa mostrar que há também espaços para as lutas históricas em defesa da equidade de gênero. No segundo capítulo são analisadas as políticas educacionais em defesa da equidade de gênero, ou seja, os arcabouços legais que asseguram os direitos de igualdade às mulheres e a todos os cidadãos. Procura-se mostrar que são várias as conquistas políticas e educacionais em defesa da igualdade de gênero. As Conferências Nacionais de Educação, assim como o Plano Nacional de Educação (2014-2024), atestam esses avanços. Todavia, indica-se que, aos poucos, esses foram sendo corroídos por discursos, políticas e práticas antidemocráticas, homofóbicas e excludentes. O terceiro capítulo avança nessa direção e busca pensar na educação como possibilidade para enfrentar o bolsonarismo e sua retórica do ódio. A pesquisa forneceu condições para uma autorreflexão sobre a opressão de gênero, bem como para pensar instrumentais existentes que permitam avançar numa educação que assegure os direitos fundamentais. Tais instrumentais auxiliam também na superação de um sistema de crenças responsável pela ascensão da extrema direita e seu repertório de *Fake News* sobre a suposta “Ideologia de Gênero”, “Kit Gay” e a “Escola sem Partido”, fenômenos calcados em uma subjetividade autoritária e antidemocrática. Conclui-se que o olhar feminista para as relações de poder estruturados na dominação masculina possibilita pensar práticas democráticas educacionais para a equidade de gênero, tanto no âmbito das políticas públicas educacionais para a equidade de gênero quanto nas práticas docentes feministas, cenário que só pode ser concretizado em um Estado democrático.

Palavras-chave: Gênero. Políticas Educacionais Democracia.

ABSTRACT

The dissertation titled "Educational Public Policies for Gender Equity: Possibilities and Democratic Practices," developed within the scope of the Educational Policies line of the Graduate Program in Education at UPF, aims to understand the historicity of discourses and practices structured in patriarchy that naturalize discriminatory actions against women and the LGBTQIAPN+ community. In this way, it allows us to consider the transformative power of a public, secular, and democratic education that questions antidemocratic discourses legitimizing violence against women, anchored in principles that define themselves as defenders of family and Christian morality. The research intends to historicize the foundations of the discriminatory patriarchal culture, which naturalize gender exclusion, by connecting the analysis of the role that educational policies play in the consolidation of a democratic-emancipatory perspective on education. Therefore, in addition to understanding educational public policies for gender equity as a power to realize citizen and democratic relationships, alternatives are proposed to the barriers that researchers and teachers face in a context of moral panic around the analytical category of "gender." The methodology that guided the work privileged a qualitative perspective, anchored in bibliographic and documentary sources of educational policies, as well as some statistical data on gender discrimination and violence. The research is structured into three chapters, in addition to the introduction and conclusion. The first chapter aims to analyze, on the one hand, the cultural structure of patriarchy and how it remains alive and current, generating violence and discrimination; on the other hand, it seeks to demonstrate that there are also spaces for historical struggles in defense of gender equity. The second chapter examines educational policies in defense of gender equity, that is, the legal frameworks that guarantee equality rights for women and all citizens. It seeks to show that there have been several political and educational achievements in defense of gender equality. The National Conferences on Education, as well as the National Education Plan (2014-2024), attest to these advances. However, it is indicated that gradually, these gains have been eroded by antidemocratic, homophobic, and exclusionary discourses, policies, and practices. The third chapter moves in this direction and seeks to consider education as a possibility to confront Bolsonarism and its rhetoric of hate. The research provided conditions for self-reflection on gender oppression, as well as for thinking about existing tools that allow progress in an education that ensures fundamental rights. These tools also help overcome a belief system responsible for the rise of the far right and its repertoire of Fake News regarding the supposed "Gender Ideology," "Gay Kit," and "School Without Party," phenomena based on an authoritarian and antidemocratic subjectivity. It is concluded that the feminist perspective on power relations structured in male domination enables the consideration of democratic educational practices for gender equity, both in the scope of educational public policies for gender equity and in feminist teaching practices, a scenario that can only be realized in a democratic state.

Keywords: Gender. Educational Policies. Democracy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A ESTRUTURA DA CULTURA PATRIARCAL	22
2.1 O patriarcado e a origem das estruturas antidemocráticas	22
2.2 Cultura patriarcal e discriminação de gênero: uma mirada na história brasileira ...	29
2.3 Movimentos de luta pela equidade de gênero: origens e pautas	33
2.4 Políticas públicas educacionais para a equidade de gênero.....	42
3 EQUIDADE DE GÊNERO: O QUE PONTUAM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?	49
3.1 Para pensar as políticas públicas educacionais para a equidade de gênero	51
3.2 A Constituição Cidadã e os direitos das mulheres	56
3.3 A LDB e a prática da liberdade.....	60
3.4 Diretrizes curriculares nacionais para a educação em direitos humanos e conquistas LGBTQIAPN+	63
3.5 Da CONAE ao PNE: diversidade e equidade de gênero	65
4 EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E EQUIDADE DE GÊNERO	76
4.1 Educação para a equidade de gênero: um desafio no contexto antidemocrático	77
4.2 Democracia e gênero: possibilidades de enfrentamento ao bolsonarismo	82
4.3 O discurso religioso: a visão judaico-cristã inimiga das mulheres	88
4.4 <i>Fake News</i> como estratégia de ataque à equidade de gênero: “Ideologia de Gênero” “Escola Sem Partido” e “Kit Gay”	94
4.5 A educação como o espaço democrático para a liberdade: como avançar na pauta sobre equidade de gênero?	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

A presente introdução busca problematizar conceitos e fundamentações teóricas defendidas por autores que são referência na temática estudada. Em um Brasil que luta arduamente pela manutenção da democracia desde a saída da ditadura civil-militar (1964–1985), tem-se aproximadamente 30 anos de processos democráticos (1985–2016). Contudo, hoje (2022), percebe-se um claro ataque à democracia, como esse trabalho buscará evidenciar.

Salienta-se, nesse momento, o recorte temporal e espacial dessa pesquisa, com o olhar de historiadora e educadora. Esse trabalho em educação busca historicizar os porquês da realidade atual, tornando-se estratégico. Contudo, é preciso fixar um ponto de partida e um ponto de chegada. Desse modo, o recorte histórico inicia no ano de 2010, quando ocorre a primeira CONAE (Conferência Nacional de Educação), que pensou a incorporação dos estudos de gênero no Plano Nacional de Educação, e finda no ano de 2022, com a exclusão total da categoria de análise “Gênero” do documento referência da CONAE.

Assim, é nesse recorte temporal que avançam as diretrizes políticas neoliberais que esta pesquisa se propõe a pensar, a partir de três conceitos centrais: patriarcado, gênero e democracia, articulados com a educação. No decorrer da pesquisa buscar-se-á evidenciar que políticas públicas educacionais para a equidade¹ de gênero² estão intrinsecamente interdependentes às estruturas e processos democráticos. É dessa forma que o tema central e o foco da pesquisa têm como recorte as políticas públicas educacionais para a equidade de gênero como possibilidades do exercício da democracia. Para tanto, objetiva-se compreender de que modo a pauta da equidade de gênero esteve/está presente nas estruturas democráticas no recorte temporal de 2010 a 2022.

Compreendo que não há neutralidade na escolha dos temas a serem pesquisados e que a relação pesquisador-objeto de pesquisa precisa de afinidades, ou seja, esse tema é oriundo de reflexões que há anos formulo, estudo e busco aprofundar. Quando da minha formatura no ensino médio, no ano de 2009, as possibilidades de ingressar no ensino superior eram ínfimas, a cultura da sociedade em que vivia inseria-me em projeções de noivado, casamento e filhos antes dos 30 anos como sonhos possíveis de serem realizados, além do que o Programa

¹ O conceito de equidade pressupõe uma desigualdade já existente para, então, propor ações que tornem homens e mulheres iguais em direito na sociedade.

² Balestrin (2018), ao citar Butler (2021), nos diz que a nomeação do sexo é um ato performativo, ou seja, no momento em que nomeia, institui uma realidade de gênero. Não basta nascer com as marcas de um sexo, é preciso um enorme investimento ao longo da vida para que esse corpo continue sendo reconhecido como “detentor” de um sexo e de um gênero. Louro (2001) aponta que a nomeação do sexo inaugura um percurso de masculinização ou de feminização que se estenderá no decorrer de toda a existência do sujeito. A escola participa desses processos ao ensinar, de diferentes modos, como meninas e meninos devem se comportar.

Universidade para Todos (PROUNI), como política pública de acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, não havia sido implantado em sua totalidade.

Assim ocorreu. Com 16 anos, casei-me na igreja junto com minha família católica. Aos 17 anos, encontrava-me casada, agricultora e vítima de violência física, psíquica e sexual. Nesse cenário de privação de direitos humanos, por vezes me encontrava isolada e desesperançosa, ouvindo conselhos matrimoniais de uma “rede de apoio” que incentivava o silêncio e a submissão.

Tal relato pode dar a impressão de ter vindo diretamente dos anos 1950 quando os periódicos impressos construíam discursos patriarcais, mas não é. Segundo a página *lunetas em conversa com Creuziane Barros*, da Plan Internacional Brasil, o casamento antes da maioridade explicita um contexto de vulnerabilidade cultural, social e econômico. Nessa mesma matéria, encontramos os seguintes dados de acordo com o atlas dos casamentos da organização *Girls Not Brides*, com dados atualizados do Unicef:

O ranking mostra que 26% das crianças brasileiras se casam antes dos 18 anos, enquanto 6% antes dos 15. Outro estudo, da Plan Internacional, mostra que, em 2016, havia 109 mil uniões com meninas brasileiras e 28 mil com meninos. Por ano, dos 554 mil casamentos de meninas de até 17 anos, 65 mil são entre pessoas de 10 a 14 anos (SOUZA, 2021, n. p.).

Desse modo, meu relato pessoal ganha sentido dentro de uma mentalidade cultural, a qual, como os números revelam, ainda é realidade de muitas adolescentes. É nesse contexto que procuro justificar socialmente esta pesquisa e a função social do conhecimento acadêmico. Quando tudo havia perdido o sentido, um meio de comunicação chegava até mim, o rádio. Havia nele, em um horário que o meu agressor não estava em casa, um programa que falava sobre direitos das mulheres ao longo da História, além dos primeiros passos da implementação da Lei Maria da Penha. Desse modo, ao ouvir a respeito das possibilidades de sair daquela vivência mortal, foi possível iniciar uma jornada pela emancipação pessoal, que ao longo da minha trajetória como professora feminista, se tornou uma luta que, junto com milhares de outras pessoas, batalha pela emancipação coletiva de meninas, adolescentes e mulheres. Assim, exponho-me e, dessa forma, venho revelar o quanto esta pesquisa é um passo significativo na minha trajetória.

De alguma maneira, um sentimento de inconformidade com a realidade que me era apresentada como “natural” da relação marido-mulher e a percepção de que era necessário existir informações e empoderamento de meninas, adolescentes e mulheres, foi fundamental para a saída daquele cenário de violência. A coragem de uma adolescente de realizar um boletim

de ocorrência, em meio a ironizações e ridicularizações, mesmo sem dominar conceitos, categorias de análise complexas, mostra a compreensão de que era necessário sair daquele ambiente e iniciar uma jornada que hoje chega ao ponto de defender esta pesquisa acadêmica sobre políticas públicas educacionais para a equidade de gênero, que tem a potencialidade de construir vivências livres de amarras preconceituosas e violentas. Assim, pode-se perceber o quanto de revolucionário há em transformar realidades por meio do conhecimento que, até certo momento da nossa história, era restrito. Nesse sentido, pensar em mudanças significativas no percurso escolar de milhões de meninas e adolescentes é partilhar da luta que o problema articulador central desta pesquisa constrói, isto é, como estruturas políticas democráticas e educacionais podem construir processos que proporcionem a equidade de gênero?

Desse modo, reformulada a estrutura de pesquisa, as três questões norteadoras do problema central articulador entrecruzam-se com os três objetivos específicos a seguir descritos. Em outras palavras, partindo do objetivo geral que é de compreender as políticas públicas educacionais para a equidade de gênero como um poder de construir possibilidades democráticas, tendo em vista a superação das discriminações de gênero no âmbito da educação, desdobram-se três objetivos específicos: o primeiro deles, compreender como o patriarcado legitimou discursos e práticas que justificaram a discriminação do gênero feminino; segundo objetivo: entender quais os fatores que influenciaram a virada drástica e como avançamos na valorização e na inclusão dos estudos de gênero, que entendem a violência de gênero como estrutura social opressora para as mulheres, para os discursos que legislam sobre uma perspectiva dos estudos de gênero como algo a ser perseguido como uma conspiração irreal; e o terceiro objetivo, que pretende historicizar a educação para a democracia, que proporciona possibilidades de construir um espaço gerador da justiça social, uma educação compromissada com a superação das discriminações de gênero, especialmente o machismo, a misoginia e o sexismo, crescentes durante o governo Bolsonaro (2019-2022).

Esses delineamentos iniciais nos ajudam a traçar os caminhos metodológicos a percorrer, principalmente, quando nos colocamos a pensar esse estudo embasado nos princípios das pesquisas qualitativas. As pesquisas qualitativas são, historicamente, associadas a interesses de pesquisa “subjetivas”, em contraponto às pesquisas quantitativas, que seriam o exemplo perfeito de resultados exatos, imparciais e definitivos, geralmente associadas ao paradigma “positivista” (KIRSCHBAUM, 2013). A diferenciação de como eram vistas as pesquisas qualitativas e quantitativas, resultava em uma polarização equivocada, como se fossem opostos que não dialogam, quando, na verdade, é possível estabelecer que ambas as metodologias

proporcionam estudos qualificados. Dito isso, estabelece-se que esta pesquisa qualitativa está longe de ser considerada subjetivista ou imparcial.

Para atender as demandas dessa pesquisa, recorre-se à pesquisa documental e à pesquisa bibliográfica, ambas semelhantes, porém não sinônimas uma da outra. O que as diferencia são suas fontes. Enquanto na pesquisa bibliográfica há a busca por contribuições de outros autores que já olharam para o documento em análise com o ponto de vista semelhante à temática da pesquisa, em outra linguagem, as fontes secundárias; na pesquisa documental, as pesquisas direcionam o olhar analítico às fontes primárias, ou seja, àquelas que ainda não foram exploradas.

A palavra “documento” como fonte de pesquisa foi, por muito tempo, tida como a prova de uma única verdade. Nesse cenário, os documentos analisados por serem tidos como imparciais eram apenas aqueles ligados aos documentos oficiais. Contudo, para a metodologia aqui proposta, a análise dos documentos das políticas públicas para a equidade de gênero é compreendida como fruto de uma realidade construída por sujeitos históricos. A análise documental é um método, uma escolha de recorte mediante a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A escolha dos documentos utilizados nessa pesquisa está articulada com a problemática e os conceitos centrais. Assim, optou-se por historicizar a categoria de análise “gênero” nas políticas públicas educacionais dentro do recorte temporal de 2010 a 2022. Ou seja, o recorte metodológico sobre as fontes de pesquisa possibilita pensar uma democracia participativa e daí a escolha dos documentos das Conferências Nacional de Educação (CONAEs 2010, 2014, 2022), por representarem documentos construídos democraticamente de forma participativa. Sendo uma política pública conectada com as demandas da população, tais documentos representam e abrem uma janela no tempo e no espaço que permite analisar a historicidade da categoria “gênero” nas políticas de forma pertinente.

No que se refere à pesquisa bibliográfica que, por vezes, é entendida como revisão de literatura ou revisão bibliográfica, aparece apenas como início do processo metodológico. No entanto, a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, “ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). Dessa forma, o método para a compreensão dos discursos sobre as políticas para a equidade de gênero são as lentes as quais a pesquisa será guiada, uma vez que a visão de mundo constrói instrumentos, tais como obras escolhidas sobre o tema em questão e os conceitos fundamentais. Contextualizar a historicidade da pesquisa

possibilita o entendimento sobre a “realidade social dinâmica, contraditória, histórica e ontológica implica na utilização de procedimentos metodológicos que consigam engendrar todos esses pressupostos com a mesma intensidade como se apresentam quando estão em relação” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Essas etapas explícitas no decorrer do texto subsequente estruturam o processo metodológico e partem da concepção de que tanto a revisão bibliográfica e legislações quanto dados obtidos por pesquisas publicadas em diversos meios, são fontes de pesquisa para essa dissertação. Pontuamos, nesse momento, que estabelecidas as diretrizes metodológicas, incluem-se, também, as decisões metodológicas, tais como a escolha de construir uma fundamentação teórica o mais ampla possível no âmbito de uma dissertação e as análises documentais, a fim de atender as demandas de uma pesquisa em tempos de COVID-19³.

No intuito de responder à questão com tamanha complexidade, recorreremos ao conceito de cultura, entendido segundo os apontamentos de Thompson que, embasado nas proposições de Geertz, define a cultura a partir de uma concepção simbólica, a cultura como o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, o que inclui ações, “manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças” (1998, p. 18). Desse modo, compreende-se que o compartilhamento de crenças entre os indivíduos de uma mesma realidade cultural reforça e determina preconceitos nelas existentes, sendo que esse trabalho busca pensar tais padrões de crenças relacionados às estruturas patriarcais que estruturam as relações sociais em que o gênero é determinante nas relações de poder e, dessa forma, ferem os princípios de equidade que uma democracia consolidada busca efetivar.

Thompson (1998, p. 250), ainda define que a “análise cultural” é a “elucidação desses padrões de significado”. Assim, decifrar os discursos hegemônicos e contra hegemônicos sobre as políticas educacionais para a equidade de gênero, implica em realizar uma análise cultural, um estudo sobre as formas simbólicas, isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos em relação a contextos e processos dentro dos quais e por meios dos quais essas

³ Importante contextualizar também essa pesquisa, dado o ingresso no programa de pós-graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo em um cenário pandêmico, e no desafiador ano de 2020, desde a entrevista *online* no processo de seleção com conexões de internet instáveis, até as aulas pelo *Google Meet* com nenhum ou pouquíssimo contato com os colegas. O maravilhoso campus da Universidade com seus gramados, árvores e cantar dos pássaros foi trocado por leituras individuais e em isolamento social, artigos em parceria foram discutidos por videochamadas. O cenário pandêmico também exigiu a reformulação do projeto de pesquisa que, de início, visava analisar a efetivação das políticas públicas educacionais para a equidade de gênero nas escolas públicas de Passo Fundo - RS. Com escolas fechadas, aulas assíncronas, o estudo saiu de uma metodologia de pesquisa de campo participante para uma pesquisa bibliográfica e documental. Portanto, foram significativas reformulações que também impactaram nos objetivos iniciais dessa pesquisa.

formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas (THOMPSON, 1998). A abordagem de Thompson a esta pesquisa permite considerar que investigar as políticas educacionais para a equidade gênero ao longo dos últimos 12 anos (2010-2022), significa estudar as concepções e as crenças que envolvem as discussões a respeito das questões de gênero nas políticas públicas educacionais desse período, mas também olhando para a história e as discriminações que foram sendo produzidas e reproduzidas.

Discursos e legislações representam posicionamentos políticos e produzem orientações pedagógicas. Roger Chartier (2002) analisa a relação entre o mundo do texto e mundo real em seu clássico “O mundo como representação”. A partir daí, ele nos ajuda a entender as representações sobre os diferentes *Ser Mulher* e o *Ser Homem* como um processo de construção de sentido. Assim, entendemos que a ligação entre quem produz os discursos em nível de construtor de políticas públicas e quem as incorpora é intrínseca. Em vista dessa compreensão, partirei do princípio de que nossas fontes, num primeiro momento, bibliográficas, e, em um segundo momento, leis, diretrizes e deliberações, além da análise de reportagens dos meios eletrônicos, são representações do real que contribuem na construção da realidade concreta.

Dessa forma, o conceito de representação que aqui utilizamos é entendido como um trabalho mental (de um sujeito ou de um grupo), que ao classificar e ordenar intelectualmente o mundo, constrói a realidade e gera “matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social, e que por fim comandam os atos” (a respeito dele mesmo, ou a um outro sujeito ou a um outro grupo). Assim sendo, as construções de representações resultam em uma “luta de representações” (CHARTIER, 2002, p. 81).

É sobre essa última colocação proposta por Chartier (2002), as lutas de representações, que percebemos as guinadas em torno das políticas educacionais que pautam o gênero, como uma importante categoria de análise (para usar as palavras de Joan Scott). Isso nos ajuda a entender o próprio fenômeno do bolsonarismo que nega a pauta de gênero. Ao utilizar o conceito de representação, é indispensável o diálogo com os autores que contribuíram com suas definições. Sandra Pesavento (2006) contribui para o diálogo quando estuda as representações como “presentificações de uma ausência, onde representante e representado guardam entre si relações de aproximação e distanciamento” (PESAVENTO, 2006, p. 21). Em outras palavras, as representações políticas que constroem os discursos sobre o gênero são ideias sobre o real que se traduzem em políticas públicas e práticas sociais. As representações, segundo a autora, orientam o olhar dos indivíduos sobre o mundo real, sendo uma representação do real, mas não necessariamente o mundo real, bem como ao estarem intrinsecamente ligadas ao conceito de imaginário, estruturam-se como sistemas de ideias (crenças, valores, ideias e estereótipos).

Na obra “Nova História Cultural”, Hunt inovou nas pesquisas dessa área. Essa autora constatou que “os indivíduos, ao perceberem e organizarem o mundo, o fazem de acordo com seus valores e crenças – frutos de uma construção social histórica –, e tendem a reproduzi-los em suas produções, sendo essas atos e discursos, de modo a reforçar a aceitação de tais crenças” (HUNT, 1992, p. 35). Para exemplificar: os homens brancos e ricos sempre detiveram o poder de classificar e nomear e construíram, ao longo da história, representações sobre os papéis destinados às mulheres, aos negros e aos indígenas na sociedade. Esses sujeitos, no entanto, criaram múltiplas formas de resistência e é essa resistência que Chartier (2002) denomina luta de representações.

É nesse contexto de luta por representações e discursos pautados no patriarcalismo ou no feminismo (sem igualá-los, pois o primeiro é um sistema de crenças, valores e práticas que destina às mulheres postos de submissão e silenciamento, enquanto o segundo é um movimento político, teórico e filosófico sobre a emancipação e libertação das mulheres), que essa pesquisa se articula. Ou seja, são as estruturas culturais basilares da dominação masculina⁴, como refere Pierre Bourdieu, que esse trabalho buscará evidenciar. Mais especificamente, como são construídas as identidades conservadoras dos costumes com base numa cultura patriarcal autoritária e antidemocrática.

Dessa forma, cientes de que a identidade é um conceito complexo, amplo e múltiplo nos dias atuais, fala-se em identidades múltiplas, mutáveis ao ambiente e ao grupo social que o sujeito estiver inserido, ou, ainda, uma identidade individual, grupal, nacional ou mesmo transnacional⁵. Essas questões transversalizam a cultura patriarcal e ancoram-se numa estrutura dual conflitante, na qual as identidades flutuam à medida que os sujeitos se alteram, a depender do sentimento de pertencimento, tanto nas comunidades de origem, quanto nas comunidades de destino. Dito de outro modo, frente às identidades negociáveis e revogáveis, as definições de *Ser Mulher* e o *Ser Homem* foram construídas e reconstruídas ao longo da História. Assim, os sentimentos de pertencimento e reconhecimento dos sujeitos culturais podem ser alterados.

Ao entender que o sentimento de pertencimento e as identidades são construções lentas e voláteis, e que os fenômenos libertários ou conservadores modificam lentamente as concepções e crenças dos sujeitos, as identidades, os valores e padrões de comportamento, é que esperamos possibilidades de avanço nas políticas públicas educacionais para a equidade

⁴ “A força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada” (BOURDIEU, 2011, p. 33).

⁵ A extrema direita no mundo atual tem pautas comuns, incluindo a pauta contra gênero e diversidade, da família patriarcal, ou seja, existem identidades que ultrapassam as fronteiras dos países.

de gênero. Políticas que outrora estavam no caminho de se tornarem equitativas e democráticas, mas encontram-se em retrocesso, alinhadas às práticas de desmonte dos direitos sociais. Para Bourdieu (2011), sociólogo contemporâneo, as hierarquias de gênero e os esquemas de pensamento de aplicação universal como registradores calcados nas diferenças “da natureza dos sexos” e, dessa forma, naturalizados, inscrevem-se em um sistema de diferenças, adquirindo legitimação justamente pelo fato de dispensar a justificação com base na força da ordem masculina.

A naturalização das diferenças de gênero, justificadoras e legitimadoras de violências e relações de poder assimétricas, também é foco de estudo de Colling (2014), autora brasileira, professora da UFGD. Ela nos ajuda a compreender a construção do que é ser mulher para a sociedade brasileira. Suas reflexões permitem historicizar o discurso misógino no Brasil, particularmente, do presidente Jair Bolsonaro. Em sua obra “Tempos Diferentes, Discursos Iguais: a Construção do Corpo Feminino na História” (2014), explicita que “o corpo feminino não foi simplesmente uma construção histórica (ou exclusivamente), mas filosófica, médica, pedagógica, psicológica, jurídica” (COLLING, 2014, p. 34).

A autora conclui, ainda, que a construção desse discurso normativo teve início na antiguidade com os filósofos gregos, perpassou toda a Idade Média e se consolidou nos séculos XVIII e XIX, quando Freud, com sua teoria do “sexo castrado”, corroborou significativamente na cultura ocidental para a normatização dos papéis sociais, dos padrões e dos estereótipos de gênero normalizados e regulamentados, dessa vez, pela ciência. Importante destacar que Freud debruçou-se sobre o discurso já vigente em seu tempo histórico, um discurso que sublinhava a dissimetria entre os sexos. Para Colling (2014, p. 94), “a psicanálise nasce através da histeria, da doença das mulheres”. Esta diz ainda, que foi o “discurso da histeria feminina cujo sintomas são a languidez, o cansaço, a melancolia e desinteresse das mulheres, desenvolvido nos séculos XVIII e XIX, que fascinou Freud”.

A construção social dos corpos, observada por Colling (2014), possibilita agregar uma perspectiva histórica à pesquisa aqui desenvolvida, pois esses variados discursos articulados determinam o que é *ser mulher* e *ser homem* na história da sociedade brasileira, chegando aos dias atuais. Esses discursos, calcados na cultura patriarcal, perpassam o campo político.

Outro tema que anda lado a lado com a pauta das mulheres é a questão do preconceito, especialmente contra a população LGBTQIAPN+⁶ por compreendermos que o ataque a essa

⁶ A sigla LGBTQIAPN+ designa, em suas três primeiras letras, as orientações sexuais que podem ser L (Lésbica – mulheres cis ou trans que se sentem atraídas por outras mulheres), G (Gays – homens cis ou trans que se sentem atraídos por outros homens), B (Bissexuais – pessoas que se sentem atraídas por ambos os gêneros), a partir do

população é resultado de padrões e estereótipos de gênero e que todos aqueles que fogem da lógica patriarcal heteronormativa são alvos de ataques. Quinalha propõe alguns desafios para a comunidade LGBTQIAPN+ no enfrentamento de práticas no governo Bolsonaro, em um dos ensaios publicados no livro “Democracia em Risco” (ABRANCHES *et al.*, 2019). É possível articular claramente bolsonarismo, moralidade conservadora e o que Quinalha chama de política sexual, pois ao desqualificar constantemente a democracia e estimular violências contra diversos grupos vulneráveis socialmente, no caso, mulheres, o presidente e seus seguidores evidenciam que “a moralidade conservadora não é mero acessório, mas, tem sido um dispositivo central na trajetória” (2019, p. 259).

Assim, quando falamos em homofobia, lesbofobia, transfobia, estamos nos referindo a jovens com sonhos interrompidos pela violência. Afinal, a homofobia é uma violência que abala profundamente as capacidades de desenvolvimento de um sujeito. Estudos recentes produzidos por meio do Observatório de Mortes e Violências contra LGBTQIAPN+, publicados na página da Carta Capital, mostram que no ano de 2021 aconteceram 316 mortes violentas de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e pessoas intersexo (LGBTQIAPN+).

Esse número representa um aumento de 33,3% em relação ao ano anterior, quando foram 237 mortes. Os dados constam do Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTQIAPN+I+ no Brasil. Entre os crimes ocorridos no ano passado, 262 foram homicídios (o que corresponde a 82,91% dos casos), 26 suicídios (8,23%), 23 latrocínios (7,28%) e 5 mortes por outras causas (1,58%) (AGÊNCIA BRASIL, 2022, n. p.).

Em relação aos homicídios, de acordo com o projeto *Trans Murder Monitoring*, desde o ano de 2008 até setembro de 2020, foram reportados 3.664 casos de assassinato de transgêneros por motivos de orientação sexual e identidade de gênero nos 62 países analisados. Isso é equivalente a uma morte acontecendo a cada dois dias, sendo que o Brasil é o único desses países que ultrapassou a marca de 1.000 mortes durante o período estudado.

Nesse sentido, multiplicar pesquisas acerca dessas questões traduz uma atuação efetiva na luta pelos direitos humanos, visto que os mecanismos de controle social e de exclusão escolar podem ser extremamente agressivos contra meninos e meninas que expressam masculinidades e feminilidades diferentes ao binarismo das normas de gênero. O sucesso escolar depende de

T refere-se às identidades de gênero podendo ser Transexuais, Transgêneros ou Travestis), a letra Q representa uma apropriação de um antigo xingamento que designava todas as pessoas que fogem da lógica heteronormativa patriarcal, I representa a comunidade de pessoas intersexo, A são das pessoas assexuais que não sentem atração sexual de imediato, a letra P significa pansexual (atração sexual, romântica ou emocional em relação às pessoas, independentemente de seu sexo ou identidade de gênero), a letra N representa a comunidade não binária e o sinal de + inclui todas as pessoas que não estão nessa categoria.

uma educação para a diversidade, visando transformar ao invés de reproduzir normas e hierarquias de gênero predominantes em nossa sociedade, como alternativas que possibilitam construir referências plurais e mais sensíveis para a superação das desigualdades e hierarquias assimétricas nas relações escolares e na sociedade.

É fundamental compreender que estruturas são reproduzidas e que levam estudantes LGBTQIAPN+ à vulnerabilidade social, dificultando sua permanência e seu sucesso escolar, e, em consequência, prejudicando sua inserção no mundo do trabalho. Questões complexas, amplas e profundas da realidade escolar atual serão objeto de pesquisa e reflexão neste trabalho. Freire (2011) nos mostra que para superar as diferentes formas de opressão é fundamental uma pedagogia que dê sentido aos sujeitos e que olhe a todo momento para a expressividade do educando e para o exercício de sua compreensão crítica de sociedade. Nas palavras do autor:

[...] os seres que podem refletir sobre sua própria condição de limitação são capazes de libertar-se deste, põem que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência de ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pela qual homens e mulheres se fazem como seres de relação (FREIRE, 2011, p. 108).

A partir de Freire (2011), compreendemos como os processos formativos que buscam refletir sobre as próprias condições limitantes, proporcionam o despertar de consciência para uma ação transformadora sobre o mesmo mundo desigual, rompendo, dessa forma, com o silêncio imposto pelos grupos e classes dominantes. Assim sendo, meninas e meninos que refletem sobre privilégios e exclusões pautadas no gênero tornam-se sujeitos capazes de reconhecer opressões e, desse modo, encontrarem meios concretos de libertação.

Ademais, nota-se certa inconsciência e falta de regularidade nas políticas de governo e na execução das políticas de Estado, pois as políticas públicas educacionais se modificam a depender dos governos ou mesmo dos membros de pastas responsáveis por determinadas pautas, como as de gênero, comprometendo sua continuidade e efetividade. Constata-se, também, uma considerável distância entre as agendas para a equidade de gênero na educação, deliberadas nas instâncias de participação popular e nos dispositivos democráticos da estrutura administrativa pública, a exemplo das CONAEs realizadas nos anos de 2010, 2014 e 2018, bem como do documento referência da Conferência de 2022. Além disso, é preciso considerar as discussões defendidas pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos durante o governo Bolsonaro (2019 a 2022).

Nesse sentido, ao construir uma problemática que concebe o patriarcado como uma cultura que causa discriminação e violência de gênero, responsável por estabelecer, naturalizar e reforçar os preconceitos contra o gênero feminino presentes na construção da sociedade, pensamos também no poder que as políticas públicas educacionais para a equidade de gênero têm de construir alternativas à violência.

Assim sendo, o olhar enquanto pesquisadora para as fontes de pesquisa revelam que os documentos analisados estão repletos de potências, tanto aqueles vistos até o momento que nos acalentam quanto aqueles que nos deixam perplexos, pois nos cabe um olhar atento, crítico e histórico. Cabe pontuar, ainda, que não buscamos aqui uma História linear, factual, marcada por datas e fatos. Afinal, entendemos este trabalho no campo da educação com a complexidade necessária. Não há um dia trágico, um dia em que todos os habitantes do Brasil acordaram e decidiram pelo livre exercício da liberdade de expressão, repudiar todos os estudos de gênero. O que houve, e que se pretende compreender, é um processo de erosão das estruturas democráticas, de banalização de discursos violentos, machistas e racistas e de um ódio absurdo contra as mulheres.

Procurando dar conta dessas questões, a dissertação está estruturada em três capítulos, além da introdução e da conclusão. No primeiro capítulo, objetiva-se aprofundar o patriarcado como legitimador da discriminação de gênero na sociedade brasileira que obstaculiza a luta pela equidade como basilar para o exercício da democracia. Entende-se que a luta dos movimentos feministas é fundamental para uma crítica à cultura patriarcal. Para tanto, buscase, no campo da História, discursos e atores políticos e sociais que atuaram tanto na luta pela equidade de gênero quanto os que atuaram na constituição de discursos legitimadores de discriminações de gênero e na construção de uma cultura patriarcal. Essa reconstrução histórica justifica-se para trazer à tona elementos estruturantes das discriminações de gênero, inclusive, para compreender o fenômeno do bolsonarismo e os discursos misóginos e de ataque à democracia. Assim, procuramos entender o patriarcado como estrutura de poder presente nas bases da discriminação de gênero.

No segundo capítulo, nos debruçamos sobre uma pesquisa documental, articulada com a história contemporânea da sociedade brasileira, trazendo elementos, dentro do possível, comuns ao contexto de América Latina. O que pontuam os acordos internacionais e como eles impulsionaram, juntamente com os atores sociais brasileiros, as políticas públicas educacionais para a equidade de gênero? Além disso, busca-se informações em documentos como a Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes Base da Educação de 1996 (LDB), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DCNEDH)

e os materiais produzidos pela SECADI. Destacam-se, ainda, os regimentos e deliberações finais das CONAEs, movimento democrático que nos anos de 2010 a 2014 buscou construir as bases para a elaboração do Plano Nacional de Educação, 2014-2024 (PNE), além de questionar por que o conceito de gênero desapareceu no documento básico da CONAE de 2022. Através dessa análise, buscamos evidenciar a ascensão e exclusão da temática de gênero nas políticas educacionais.

Pensar a educação como direito humano e fator decisivo para a justiça social é o foco do terceiro capítulo. Nele serão tratadas as tensões entre a valorização da diversidade e uma educação para a democracia, em contraposição ao avanço de grupos e movimentos, como o “Escola Sem Partido” , “Ideologia de Gênero” e os discursos maliciosos sobre o “Kit Gay”. Pretende-se, aqui, responder à questão: quem, como e por que se produzem discursos de violência e de manutenção das estruturas patriarcais? Como a educação pública, laica e democrática necessita problematizar os discursos religiosos que legitimam a violência contra a mulher em nome de um conceito problemático de família cristã moralista? Como a educação pode contribuir na superação das discriminações de gênero em seus espaços e processos pedagógicos? Como o espaço educacional pode constituir-se de forma a legitimar discriminações, mas, também, identificando abusos e propondo relações respeitadas e democráticas?

2 A ESTRUTURA DA CULTURA PATRIARCAL

Nesse primeiro capítulo, busca-se delinear como o problema de pesquisa encontra-se articulado com o conceito de patriarcado, uma vez que a análise e compreensão das bases da cultura patriarcal e dos processos de luta pela sua superação são essenciais para historicizar o problema social ao qual a construção da equidade de gênero objetiva enfrentar perpassa por compreender o patriarcado como uma estrutura de poder antidemocrática, autoritária e violenta. Assim, o problema articulador desta pesquisa estabelece uma conexão intrínseca entre democracia e equidade de gênero, ou seja, as possibilidades de construção, aplicação e efetivação de políticas públicas educacionais para a equidade de gênero somente são possíveis em estruturas democráticas consolidadas. Desse modo, o patriarcado resulta em opressão e em violência contra as mulheres ao longo dos séculos, como argumentaremos na sequência.

Ao pensar uma educação que valoriza a justiça social e o respeito à diversidade e à pluralidade como premissas de estruturas democráticas inclusivas e participativas, é preciso considerar que este é um cenário político, um campo de luta por representações, no qual embora os tempos e personagens sejam diferentes, muitos discursos permanecem iguais. E são esses discursos patriarcais que mantêm múltiplas formas de opressão, submetendo mais da metade da população a situações de extrema vulnerabilidade social. Portanto, analisar, pesquisar e compreender as formas de erradicar a violência contra as meninas e mulheres por meio das políticas da educação implica em analisar as bases da cultura patriarcal, bem como os processos de luta para sua superação através do processo de consolidação da democracia.

2.1 O patriarcado e a origem das estruturas antidemocráticas

De imediato, há a necessidade de entender o conceito de patriarcado, uma vez que será amplamente discutido nesta dissertação. Para Lima e Souza (2014), no dicionário crítico de gênero, organizado por Colling e Tedeschi (2019), a palavra “patriarcado se origina da combinação das palavras gregas *pater* (pai) e *arkhe* (origem, comando)”. O comando do patriarca submete os demais membros da família e da sociedade ao seu poder, exigindo das mulheres a monogamia, e entregando a esse homem o poder absoluto sobre a família e todos os integrantes do grupo social. Nas palavras das autoras:

Como qualquer fenômeno histórico, a família patriarcal não corresponde a um modelo único de organização familiar, apresentando variações ao longo do tempo e de acordo com o lugar, porém mantendo sempre a superioridade e o poder do patriarca em

relação aos seus outros membros. E esse poder masculino não se limita ao espaço doméstico, mas se reflete na forma de organização da sociedade como um todo (LIMA; SOUZA, 2014, p. 578).

Dessa forma, o conceito de patriarcado auxilia na compreensão das desigualdades históricas e atuais, nos discursos ideológicos estruturantes das relações familiares, educacionais, políticas e sociais entre homens e mulheres, que naturalizam e legitimam a dominação masculina, o comando autoritário e o controle por formas violentas e opressoras.

Para uma compreensão histórica da opressão dos homens sobre as mulheres é de suma importância recorrer à obra de Lerner (2019), historiadora e pesquisadora norte-americana que dedicou 33 anos da sua vida acadêmica para construir uma obra que analisa mais de 2.600 anos de História. Em *A Criação do Patriarcado: História da Opressão das Mulheres pelos Homens*, Lerner (2019) constrói uma narrativa que coloca as mulheres como protagonistas desde o início até a consolidação das sociedades modernas, objetivando evidenciar que o controle dos homens sobre as mulheres foi construído por meio de um processo de perseguição a todo e qualquer poder que as mulheres detiveram, seja pela possibilidade de gerar novas vidas ou pelos poderes de cura.

Como exemplo, a autora cita o momento histórico no qual os rituais e cultos às deusas da fertilidade foram excluídos e substituídos pela religião monoteísta, no qual a criação ocorreu por meio de um Deus masculino. Com o desenvolvimento da religião, a sexualidade feminina perde seu caráter de sagrado e passa a ser vista como a fonte de todo o mal. É nesse cenário que a sexualidade sem compromisso com a procriação tornou-se uma ferramenta de desonra. Para tal controle, foi necessária uma divisão arbitrária entre as mulheres respeitáveis (subordinadas a homens poderosos) e as não respeitáveis (independentes do poder do patriarca) (LERNER, 2019).

Assim como Bourdieu (2011), Lerner (2019) traça caminhos para sairmos da perspectiva biologizante das diferenças culturais. Para esses autores, a maternidade não é determinante para a submissão ao patriarca, que detém única e exclusivamente os meios econômicos para a existência daquele núcleo familiar. Nas palavras de Lerner (2019, p. 296):

A família patriarcal é impressionantemente resiliente e varia em épocas e locais distintos. O patriarcado oriental abrangia a poligamia e a prisão de mulheres nos haréns. O patriarcado na Antiguidade clássica e em seu desenvolvimento europeu baseava-se na monogamia, porém, em todas as suas formas, um duplo padrão sexual – que colocava a mulher em desvantagem – era parte do sistema. Nos estados industriais modernos, tais como os Estados Unidos, as relações de propriedade dentro da família desenvolvem-se ao longo de linhas mais igualitárias do que aquelas em que o pai detém poder absoluto. Ainda assim, as relações de poder econômico e sexual

dentro da família não se alteram necessariamente. Em alguns casos, as relações entre os sexos são mais igualitárias, enquanto as relações econômicas permanecem patriarcais; em outros casos, inverte-se o padrão. Entretanto, em todos os casos, tais mudanças dentro da família não alteram a dominação masculina básica no domínio público, nas instituições e no governo.

Articulando as palavras de Lerner (2019), sobre a família patriarcal que de algum modo se altera dependendo do tempo e do espaço, porém mantém a dominação masculina na sociedade, com essa pesquisa na linha de políticas educacionais, é possível traçar estratégias dentro do que a autora irá chamar de “o sistema do patriarcado”. Esse sistema se articula e se consolida à medida que ganha apoio das próprias mulheres que, privadas do conhecimento sobre sua historicidade de suas opressões, as reconhecem como naturais e imutáveis. É dessa privação educacional sobre os discursos transculturais que se modificaram ao longo do tempo, mas conservaram muitas permanências – a exemplo dos discursos normatizadores que designam lugares sociais para o gênero feminino e masculino dentro de uma lógica cultural e política – que a historiadora Colling (2014) nos fala a seguir.

Sem desconsiderar que a subordinação das mulheres aos homens é um fenômeno trans geográfico e transcultural, o qual não é superado com o acesso das mulheres à educação, com a participação política ou, ainda, a entrada no mundo do trabalho de forma mágica; mas, sim, ao entender a emancipação como um processo construído longamente, para o qual é necessária constante vigília. Para tanto, Colling (2014) nos aponta para a História a fim de desnaturalizar os “discursos iguais em tempos diferentes” (para usar a expressão utilizada no título da obra).

Colling inicia uma análise da história a partir dos discursos dos gregos antigos de Aristóteles, Platão a Hipócrates e o princípio das “teorias uterinas”. A Hipócrates é dada a autoria da teoria dos cérebros menores das mulheres, tese que perdurou por milhares de anos e foi a responsável por impedi-las de estudar (COLLING, 2014). Na Idade Média, o pensamento aristotélico somou-se ao discurso religioso de culpabilização das mulheres pelo pecado original.

Quando a transição para o capitalismo acontece, segundo a perspectiva marxista de Federici (2017), o trabalho invisível de produção e reprodução da classe trabalhadora (maternidade e tarefas domésticas) é atribuído como responsável pela acumulação de riqueza dos homens e dos estados-nações em ascensão, estabelecendo, assim, conexões entre a caça às bruxas com o desenvolvimento contemporâneo de uma nova divisão sexual do trabalho. Nessa perspectiva do patriarcado, é possível considerar a submissão da mulher oriunda do início da propriedade privada, porque conectar as desigualdades de gênero com as relações de trabalho invisível de manutenção e reprodução da mão de obra realizadas pelas mulheres na sociedade

capitalista, evidencia que a dominação econômica e política se fundamenta na dominação masculina.

Para Engels (2012), em sua obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, a mulher representa o proletário, e o homem, o burguês. O autor historiciza como ocorreu a transformação de uma sociedade na qual o direito materno era tido como comum, até a construção de uma família patriarcal, em que a monogamia feminina é requisito essencial para a prole legítima. Nesse segundo momento, quando a permanência dos bens dentro da mesma linhagem fundamenta-se como regra a ser seguida, tem-se o modelo de família onde a infidelidade masculina é normalizada por não apresentar riscos ao patrimônio familiar, uma vez que bastardos não tinham direito à herança. Já a infidelidade feminina era passível de morte, sendo comum a “defesa da legítima honra da família”.

Colling (2021), em *A Cidadania da Mulher Brasileira: uma Genealogia*, aprofunda o debate sobre o modo como ocorreu ao longo da história a legitimação do discurso da diferença biológica entre homens e mulheres, por meio da religião, da filosofia, da medicina, da biologia, da psicanálise, da educação e do direito. “assim, também as diferenças sexuais são construídas por discursos que as significam hierarquizando-as” (2021, p. 69). Colling (2014, 2021) traz, ainda, ao debate os discursos que designaram às mulheres postos submissos, ao longo da história, até os dias atuais. Para isso, não podemos deixar de citar um dos principais filósofos iluministas, Jean Jacques Rousseau e suas teorias sobre a criação de Emilio e Sofia. No auge do movimento iluminista, a razão foi colocada como atributo masculino e a emoção como pertencente, exclusivamente, ao feminino, às mulheres, incapacitando-as à vida política, além, é claro, dos seus discursos sacralizadores da “rainha e anjo do lar”, repetindo milhares de vezes a inadequação da mulher à racionalidade, tão defendida nesse período.

Para Colling (2014), no início da contemporaneidade, Sigmund Freud constrói suas teorias colocando a mulher como uma “eterna falta” e “impotência”, justificando a inferioridade feminina agora com um discurso médico.

O discurso de Freud, emprestando mais uma vez um caráter científico à delimitação dos papéis sociais, é reconhecido pela sua originalidade de pôr em evidência a importância da sexualidade feminina. Por um lado, sua concepção da psicologia das mulheres não fica nada a dever aos padrões e valores culturais patriarcais e falocráticos. Sua teoria da psicologia feminina deu novos alentos à antiga tradição do domínio masculino com a autoridade que lhe dava ser a mais nova das ciências (COLLING, 2021, p. 66).

Freud, segundo Colling (2014, 2021), considera as mulheres como débeis e com menor capacidade cognitiva que os homens, cientificando um discurso agora médico, que nada mais é

do que a demonstração de conceitos antigos e estereotipados. Para ele, a natureza da doçura, da beleza e do encanto, e da inexistência da libido, são a expressão da feminilidade, sendo assim, a emancipação das mulheres pela cidadania implicaria no fim de um ideal feminino. Em outras palavras, até a atualidade, o discurso que predomina na legitimação das desigualdades de gênero ancora-se na “biologia dos sexos”, ao impor a maternidade às mulheres como forma de serem sacralizadas e redimidas da inveja do falo (na linguagem de Freud). A mesma biologia está presente como justificativa para a infidelidade masculina.

Esses discursos biologizantes e des-historicizados, para usar a linguagem de Bourdieu (2011), enraízam as estruturas da divisão sexual do trabalho, um processo de eternização da biologização construído por instituições como o Estado, a família, a Igreja e a escola, e adentram todos os ângulos da vida em sociedade, o que inclui o campo das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, compreender as estruturas históricas da dominação masculina presente na educação e desnaturalizar os papéis de gênero são questões fundamentais. Nas palavras de Bourdieu:

As aparências biológicas e os efeitos, bem reais que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjugam-se para inverter a relação entre as causas e os efeitos e fazer ver uma construção naturalizada (os “gêneros” como *habitus* sexuais), como fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também na representação da realidade e que se impõem à própria pesquisa (2011, p. 10, grifo do autor).

Bourdieu, nesse trecho, nos orienta a compreender que o social é considerado natural, e dentro desse esquema de pensamento, as diferenças biológicas são justificativa para a divisão dos papéis sociais. Nesse sentido, historicizar a desigualdade de gênero e as violências decorrentes de tal hierarquia e de suas relações de poder significa estudar o Estado, a escola e a família, assim como Lerner (2019, p. 296) afirma: “a família não apenas espelha a ordem do Estado e educa os filhos para que a sigam, mas também cria e sempre reforça essa ordem”. É dessa forma que, ao compreender os espaços de socialização como criadores e reforçadores dos princípios da dominação masculina, encontra-se uma clara divisão arbitrária, presente nas construções sociais naturalizadas da realidade e nas representações da realidade, que permanece historicamente nas dinâmicas sociais. Incorporados em homens e mulheres, os modos de pensamento são “imersos no conjunto de oposições que organizam todo o cosmos” dispensam justificção, o que é tido como “neutro”, nada mais é que a “máquina simbólica” ratificando a dominação masculina alicerçada da divisão sexual do trabalho (BOURDIEU, 2011, p. 11).

A divisão sexual do trabalho, que perpassa todas as esferas da sociedade, reflete na educação, a qual já sofreu inúmeras acusações ao longo da história. Uma delas é a de perpetuar desigualdades de gênero. No entanto, como veremos no terceiro capítulo, é possível pensar as potencialidades da educação em transformar a realidade e desnaturalizar o patriarcado. Quando entendemos o patriarcado como uma forma de organização familiar e social, fundamentado em aspectos culturais históricos e de relações de poder hierárquicas, há grandes chances de alterar a submissão do gênero feminino ao gênero masculino.

Bourdieu (2011) argumenta que homens e mulheres incorporam as representações da sociedade patriarcal em suas teorias e práticas de dominação/submissão. Isso sem cair na falácia de culpabilizar boa parte das mulheres por uma opressão que há séculos luta-se para resistir. É preciso considerar que as próprias mulheres incorporam esquemas de pensamentos, visões de mundo e preconceitos que reproduzem a ordem social vigente.

Os sujeitos dominados absorvem, segundo Freire, em suas teorias sobre a *Pedagogia do Oprimido* (1987), o ponto de vista dos dominantes e tendem a coloca-lá como natural, reforçando ainda mais sua situação de opressão. Exemplo disso é a ex-ministra da Educação, da Família e dos Direitos Humanos (2019-2022), Damares Alves, que em muitas falas carrega o discurso da submissão e do necessário perdão que a esposa deve ao seu marido, ao defender firmemente o atual presidente Jair Messias Bolsonaro, desvalidando reclamações de inúmeras candidatas e jornalistas que foram atacadas pelo presidente com seus comentários machistas. É possível ver isso na entrevista de Damares ao canal do UOL Entrevistas⁷. Ao ser questionada do porquê aceitou ser ministra do governo Bolsonaro, inicia sua fala colocando que esteve nos bastidores por 20 anos, que é amiga de Bolsonaro, o conhece e, por esse motivo, aceitou. A ex-ministra ainda argumenta que as falas das jornalistas e da candidata Simone Tebet, acusando-o de ser machista e misógino, devem ser desconsideradas por terem “provocado a ira do capitão”. Nas palavras da ex-ministra: “está claro que ela queria criar um fato durante o debate, ali você sabe que vai provocar, e então criar um fato, então nós não podemos considerar a fala da Senadora Simone Tebet” (ALVES, 2022).

Essa lógica expressa pela ex-ministra Damares Alves revela a ordem social modeladora do que é ser homem ou ser mulher. O ser homem significa ter o poder de desrespeitar as mulheres e o ser mulher representa ter suas reivindicações desvalidadas até mesmo por outras

⁷ O UOL Entrevistou Damares Alves, ex-ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos no dia 1 de setembro de 2022. A entrevista foi conduzida por Fabíola Cidral, Mariliz Pereira Jorge e Cris Guterres, tendo como tema: Bolsonaro, Michelle, mulheres, religião e eleições: Damares Alves. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Rc2cCg9P_n0. Acesso em: 22 set. 2022.

mulheres. Essa análise nos permite perceber o patriarcado como um produto histórico, que dita uma máquina simbólica de perpetuação das representações e, como máquina, reproduz identidades sociais patriarcais e antidemocráticas.

O termo patriarcado é utilizado pelos movimentos feministas a partir da década de 1960, para problematizar as relações de poder e domínio dos homens sobre as mulheres, em específico, nas relações conjugais, servindo de base, inclusive, para teorias que estudam a dominação masculina no mundo do trabalho. Muito foi discutido e colocado nas agendas de debates em várias instâncias. Discussões sobre capacidades mentais inferiores já não são mais aceitas de forma aberta por grande parte da população. Contudo, segundo dados divulgados por Alvarenga (2022), com base em uma pesquisa do IBGE no ano de 2017, as mulheres ainda recebem cerca de 20,5 % a menos que os homens nos mesmos cargos de trabalho no Brasil contemporâneo⁸, um dado que revela o quanto a dominação masculina, estudada por Bourdieu (2011), Colling (2014 e 2021) e Lerner (2019) ainda é arbitrária e limitante para as mulheres.

Como vimos, o processo de idealização do que se espera socialmente do gênero masculino e do gênero feminino é oriundo de uma construção histórica disciplinadora, por legitimações da ordem social vigente: a da dominação masculina. Um ponto importante a destacar é que representantes políticos ainda falam abertamente que, pelo fato de as mulheres realizarem sozinhas o trabalho de reprodução da mão de obra, devem receber um salário menor, legitimando uma relação de dominação pautada em uma natureza biológica, entrecruzando opressões de gênero e classe social. Os discursos dessa natureza são uma construção social discriminadora, contrária aos princípios de um Estado democrático de direito.

Em contraponto à dominação masculina, há atores sociais que buscam consolidar uma democracia, pautada na luta pela efetivação, fortalecimento e ampliação da equidade social, campo de pesquisa no qual os estudos de gênero estão articulados intrinsecamente com os princípios da democracia. A democracia, que havia se estabelecido por um período de tempo no Brasil (1988 – 2016), surge como resposta a uma organização elitista do sistema político. Assim, entramos em mais uma importante conceituação: a democracia como poder que emana do povo, para além de pensar as disputas eleitorais.

Para Silva e Silva (2013, p. 93), em nome da democracia, há muito o que ser feito ainda. Mais do que uma prática, ela é um ideal que deve nos inspirar, mas hoje, dada a realidade, ela se encontra imperfeita, incompleta e ameaçada. No entanto, é por meio dela que se torna

⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/dia-das-mulheres/noticia/2022/03/08/mulheres-ganham-em-media-205percent-menos-que-homens-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 30 set. 2022.

possível “construir novas formas de sociabilidade mais efetivamente democráticas”, sem deixar de mencionar que:

O Estado democrático é criticado por ser o promotor da exclusão social e um mecanismo a serviço dos poderosos. Isso porque, desde que o Estado Moderno fez reaparecer a democracia como projeto, exacerbou-se o individualismo e a busca extremada das satisfações materiais. Raros foram os momentos em que ações autenticamente democráticas se deram (SILVA; SILVA, 2013, p. 93).

A democracia explicita numerosas dificuldades, tantas quantas estão presentes no corpo social, sendo que instituições democráticas frágeis carecem de cidadãos vigilantes para que possam se aprimorar e, dessa forma, evitar poderes autoritários. Portanto, a formação para a cidadania é uma função a qual o educador não deve se esquivar. Avritzer (2018) nos lembra que o Brasil teve, significativamente, mais períodos não democráticos do que democráticos. E foi somente com a redemocratização da pós-ditadura civil militar (1964–1985) que ocorreu uma grande participação popular de movimentos sociais, de associações da sociedade civil, que foi possível, a partir da Assembleia Nacional Constituinte, incluir emendas populares, desencadeando políticas públicas para a equidade social e de gênero. Ao historicizar as relações de poder desiguais e violentas, existem, também, lugares de luta, resistência e transgressão.

Pautando que o privado é uma questão pública, as mulheres e seus aliados lutaram muito para colocar as bandeiras de reivindicações por condições dignas de vida, de educação, de cidadania e de trabalho na agenda das políticas públicas. Exemplo disso é o campo da educação, espaço decisivo para a construção da justiça social e a superação da desigualdade de gênero. De outro modo, é no contexto de embate entre concepções conservadoras atuantes na cruzada antigênero com potencial de naturalizar desigualdades, contra os estudos de gênero, de direitos e de valores democráticos, que a educação tem papel fundamental, porque o caminho histórico vivido até o momento é marcado pela violência contra as mulheres, pela negação da sua humanidade e pela discriminação abissal. Ciente dessas condições, este trabalho visa fortalecer as histórias de resistência.

2.2 Cultura patriarcal e discriminação de gênero: uma mirada na história brasileira

Desde 2016 ocorreram grandes transformações, articulações, reformulações e desmontes das políticas públicas educacionais para a equidade de gênero. Nesse ponto, após refletir sobre as estruturas históricas do patriarcado, da dominação masculina, dos discursos machistas, ou seja, aprofundar a origem da desigualdade de gênero, buscar-se-á compreender

quando e como as políticas de equidade foram pautas reivindicadas, além de evidenciar atores sociais que estiveram envolvidos na luta pela equidade de gênero no Brasil. Assim, reconstruiremos, também, o desenvolvimento da cidadania da mulher no país com o intuito de compreender como a cultura patriarcal foi pauta de luta para a equidade de gênero.

É imprescindível falar da história da cidadania da mulher no Brasil, pois os discursos jurídicos amparam-se e munem-se das práticas de dominação masculina. Estudar a conquista do sufrágio universal em nosso país implica na análise das constituições, as quais, segundo Colling (2021, p. 249), “estabelecem o papel e a posição da mulher na sociedade”. Dessa forma, discursos normalizadores provocam práticas sociais excludentes, nas quais a capacidade de reprodução feminina torna-se símbolo maior da sua inaptidão para o exercício da cidadania.

A vida privada no Brasil foi regida por mais de três séculos nas ordenações filipinas. Durante esse período, o patriarcalismo como modelo idealizado de família, típico dos senhores de engenho, difundiu-se entre as outras classes sociais, amparado em sentimentos de honra do homem com relação à sua mulher e às suas filhas moças. Em outras palavras, o reconhecimento social da virgindade até o casamento sacralizado pela igreja, implicava na honra do patriarca. Nesse cenário de anulação das mulheres, diante do seu pai e depois de seu marido, em nome da integridade da família, aconteceram numerosos “crimes de honra”, tanto no campo quanto na cidade, até mesmo quando do processo de urbanização (COLLING, 2021).

Dessa forma, como exercer a cidadania quando às mulheres era passível a humilhação pública ou até mesmo a morte somente pela desconfiança de sua “impureza”? Como obter direitos em uma sociedade onde metade da população era impedida legalmente de receber herança sem o consentimento do marido? Muitas esperanças foram colocadas na criação do Código Civil de 1824. No entanto, as feições patriarcais seguiram. Ao homem era conferida a representação legal da família, o poder sobre os bens comuns ao casal, a educação dos filhos e a profissão da mulher (COLLING, 2014, 2021).

Já na Constituição de 1891, decorrente da Proclamação da República, possibilitada pelo fim do Império e o final legal da escravidão, levantaram-se bandeiras da maioria da mulher nos jornais feministas. No entanto, pouco fora incorporado nas legislações. Colling (2021) revela que foram muitos os debates em torno do direito ou não do voto feminino, do direito à educação, englobando, inclusive, o ensino superior. Esse último fora alcançado primeiramente, já o sufrágio universal chegou apenas com o Código Eleitoral de 1932, decorrente da Revolução de 1930. Entretanto, questionamos: a partir dessa data, a igualdade no exercício da cidadania plena foi alcançada? Prontamente é possível responder que não, uma vez que ainda havia a barreira da classe social a ser superada, afinal, apenas mulheres alfabetizadas e com alguma

renda, lembrando que essas condições eram privilégio de uma mínima parcela de mulheres, puderam participar da escolha dos seus representantes na eleição seguinte. A luta continuou e continua, uma vez que muitas mentalidades ainda precisam ser alteradas.

Outras duas leis, ao longo da História das mulheres no Brasil, precisam ser consideradas quando analisamos os rompimentos às limitações jurídicas. Nessas, os movimentos de mulheres feministas alcançaram vitórias. A primeira delas é do ano 1962, a Lei nº 4.121, conhecida como o Estatuto Civil da Mulher Casada. Ela foi responsável por conferir à mulher o direito de ser economicamente ativa e compartilhar o pátrio poder sobre os filhos, mesmo com a continuidade do marido como chefe do casal. Já a segunda Lei é de nº 6.515, de 1977, popularmente conhecida como Lei do Divórcio, conquistada por pressão dos movimentos feministas e que estabelecia que os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal eram iguais para marido e mulher. Todavia, é somente com o novo Código Civil Brasileiro, do ano de 2002, em seu Art. 1.511, que se define que “o casamento estabelece comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges” (COLLING, 2014).

No Brasil, a legislação que regulamenta as relações conjugais sofreu, desde o período colonial, quando as Ordenações Filipinas de 1603 autorizava o marido a matar a esposa adúltera, até o *Código Civil* atual, grandes avanços no sentido de estabelecer a igualdade de direitos entre os cônjuges [...] É significativo que a família patriarcal e a imagem da mulher reclusa à esfera privada e submissa ao marido persistam como modelo de relações conjugais, mesmo quando a participação das mulheres no orçamento doméstico, proporcionada pelo trabalho fora de casa, se contrapõe às figuras tradicionais do homem provedor e da mulher economicamente dependente, que caracterizam o patriarcalismo (COLLING, 2014, p. 581).

Os discursos sobre a submissão e a dependência da mulher em relação ao seu marido continuam a circular na atualidade, pois não há leis suficientes que alteram pensamentos retrógrados e violentos ou costumes e preconceitos. Portanto, é preciso um intenso e longo processo de sensibilização e conscientização a respeito dos direitos à emancipação das mulheres. Os movimentos de resistência às limitações colocadas às mulheres pelas constituições, códigos e leis calcadas no patriarcado, são os responsáveis por grandes mudanças, como, por exemplo, a organização familiar do mundo contemporâneo, onde há emancipações, mesmo que restritas a algumas mulheres com poder econômico e, em alguns casos, um capital cultural feminista emancipador. Contudo, o modelo patriarcal ainda vigora e legitima as desigualdades entre homens e mulheres, ferindo, assim, os princípios de igualdade previstos em um Estado democrático de direito.

Assim, mantermo-nos atentos e vigilantes para termos um futuro sem discriminações perpassa também pelas políticas contra a desigualdade de gênero, ensinando a transgredir os

padrões patriarcais autoritários e violentos, expondo que os direitos das mulheres são conquistas de movimentos organizados ao longo da História e não foram presentes de governantes bondosos. Ao contrário, a possibilidade de estudar, ingressar no ensino superior, votar, trabalhar sem autorização do marido, ter herança, possuir os mesmos poderes no seio familiar, divorciar-se, são direitos que carregam nomes de mulheres que construíram cotidianamente a História.

A História das mulheres não finda neste tempo histórico mais recente. Cabem algumas considerações sobre a realidade das mulheres brasileiras durante a pandemia de COVID-19. Santos, na obra “O Futuro Começa Agora: da Pandemia à Utopia” (2021b), escrita durante o período de pandemia que vivemos em 2020 e 2021, nos alerta que o patriarcado, assim como o capitalismo e o colonialismo, constituem os três pilares da dominação moderna e fundamentam fontes de poder desigual na atualidade. O autor fala em discriminação abissal, sendo essa a que as mulheres são assoladas ao realizarem tarefas essenciais de cuidado e manutenção da classe trabalhadora, um trabalho invisível e não remunerado. Santos (2021) cita, ainda, a pesquisa que estipulou o valor desse trabalho, equivalente a 2,35% do PIB global, ou seja, quase 1,5 trilhões de dólares.

A realidade de milhões de mulheres na pandemia foi e está sendo de violência em decorrência do seu gênero. Em outras palavras, é a condição de mulher e todos os padrões de comportamentos e de relacionamentos impostos e decorrentes do patriarcalismo, que as tornam vulneráveis e presas de seus algozes. Algozes que, em geral, vivem sob o mesmo teto. Esse contexto violento é agravado intensamente com o isolamento forçado pela pandemia. Nesse cenário, muitas mulheres confinadas com seus agressores se viram sem saída. Exemplo disso vem da Índia, onde, de acordo com os dados da *National Family Health Survey*, uma em cada três mulheres sofre com violência física ou sexual em casa, e com a pandemia agravaram-se os casos e a gravidade, uma realidade vivida por grande parte das mulheres em todo o mundo. Vamos ao Brasil, onde conforme o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, entre março e abril de 2021, o número de feminicídios (que é a morte das mulheres em decorrência da sua condição de mulher) aumentou de 117 para 143 (SANTOS, 2021b, p. 125).

A interseccionalidade de opressões de classe, raça e gênero contribuem para fortalecer as discussões, uma vez que, segundo dados divulgados no G1 (portal de notícias da Globo), as mulheres recebem, em média, 17% a menos que homens por hora de trabalho na América Latina e Caribe, segundo estudo da OIT. No Brasil, a diferença é ainda maior, chegando a 25% (ALEIXO, 2019). O resultado da desigualdade apresenta-se nos números em relação à violência contra a mulher. Um levantamento realizado por Valesco, Caesar e Reis (2020), divulgado no G1, aponta um aumento de 7,3% nos casos de feminicídios em 2019, em comparação a 2018.

São 1.314 mulheres mortas pelo fato de serem mulheres, uma a cada sete horas, em média. O 13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019) registrou recorde de violência sexual no Brasil: 66 mil vítimas de estupro, em 2018, maior índice desde que o estudo começou a ser realizado, há 13 anos.

A maioria das vítimas (53,8%) foram meninas de até 13 anos. As estatísticas apontam que quatro meninas até essa idade são estupradas por hora no país. Ocorrem, em média, 180 estupros por dia no Brasil, 4,1% acima do verificado em 2017 pelo anuário (COSTA, 2019). Quando se trata da população LGBTQIAPN+ o cenário também se mostra bastante violento. Em 2019, o levantamento de homicídios e suicídios desse grupo, efetuado pelo Grupo Gay da Bahia, identificou casos em todas as 27 unidades da federação, num total de 329 mortes (GGB, 2019). Segundo registros no Disque 100, o telefone da Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República, dados apontam que a cada hora, o Brasil tem 2,2 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes. No total, em cinco meses incompletos de 2021, foram registradas 6.091 denúncias, entre 1º de janeiro e 12 de maio. Esses números representam 17,5% de aproximadamente 35 mil casos que somam todos os tipos de violência contra crianças e adolescentes nesse mesmo período (ÁVILA, 2021).

Segundo o IBGE, 51,8% da população brasileira é formada por mulheres, porém, na última eleição (02 de outubro de 2022), 17,7% das pessoas eleitas para a Câmara são do gênero feminino. De acordo com Amaral (2022), a CNN Brasil realizou um levantamento por pesquisa interseccional e levantou os seguintes dados: “ao todo, foram eleitas 39 mulheres pretas, cinco indígenas, 71 pardas e 184 brancas, de acordo com a autodeclaração de cada uma”⁹. Dessa forma, questiona-se: o que faz com que mesmo depois de 80 anos da conquista do sufrágio feminino, as mulheres permaneçam à margem da política? Encontramos respostas na História das mulheres, nos estudos sobre os estereótipos de gênero mobilizados desde a socialização das crianças, os quais ao naturalizar as desigualdades de gênero, fortalecem as assimetrias de poder. Nesse sentido, encontrar formas de construir conhecimentos significativos e com sentido prático pedagógico que visem contribuir para uma educação mais justa, democrática e pautada na justiça social é, aqui, entendida como uma necessidade cada vez mais iminente.

2.3 Movimentos de luta pela equidade de gênero: origens e pautas

⁹ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/mulheres-aumentam-representacao-na-camara-mas-representatividade-ainda-e-baixa/> Acesso em: 20 nov. 2022.

A criação de verdades naturalizadas, imutáveis e biologizantes das construções discursivas e performativas das relações sociais, pautadas nos princípios do patriarcado, alimentam a desigualdade de gênero, o silenciamento e a ridicularização das vozes e das pautas das mulheres. Por muitos anos e, infelizmente, até o presente, o espaço do público, da palavra e do poder foram destinados aos homens, enquanto o privado, o silêncio e o trabalho de reprodução da mão de obra, foram impostos às mulheres. No entanto, esse padrão de comportamento vem sendo questionado, e os movimentos feministas coleciona vitórias e é sobre essas conquistas que nos debruçaremos agora.

Ao longo da História Ocidental sempre existiram mulheres com poderes, defensoras da emancipação feminina, como Hipátia de Alexandria, Safos de Lesbos e Christine de Pisan. Mulheres que, sem dúvida, inspiraram autonomia e força. No entanto, essas e outras pouquíssimas mulheres que ascenderam socialmente e adentraram a História só o fizeram porque detinham poderes econômicos que lhes possibilitaram acesso a uma robusta educação. Defendiam a libertação das mulheres por meio de escolas, mas as condições materiais para implementação de tais instituições eram ínfimas. É com as mulheres mobilizadoras da Revolução Francesa, com suas revolucionárias propostas do direito à educação e à participação política para todas, que se iniciaram movimentos emancipatórios de massas. Porém, com a morte dos monarcas e a implantação da Assembleia Geral em suas premissas democráticas, esses direitos foram destinados apenas para os homens livres.

Scott (2002), em sua obra *A Cidadã Paradoxal: As Feministas Francesas e os Direitos dos Homens*, nos alerta que mesmo com intensa participação política das mulheres, desde aquelas que se reuniam em salões de chás para discutir sobre filósofos do Iluminismo, até as mulheres trabalhadoras braçais que derrubaram a Bastilha e marcharam a Versalhes, quando fora o momento de consolidar direitos, esses ficaram restritos aos homens brancos e livres, às feministas, como Olympe de Gouges e Jeanne Deroin, restando a guilhotina. Considera-se que dos movimentos oriundos da Era das Revoluções — Francesa e Industrial — emergiram mulheres e aliados que buscaram constituir igualdade de direitos para as mulheres. Isso continua no final do século XIX e início do século XX onde pipocam, na Europa, movimentos intitulados *las sufragistas* (sufrágio universal, em que todos podem votar).

A historiadora Pinto (2010) se dedica a estudar a história do movimento feminista no Brasil e no mundo, um amplo e árduo trabalho que, infelizmente, não conseguiremos reproduzir em sua totalidade aqui. Entretanto, alguns elementos são importantes para enriquecer esta pesquisa. É fundamental reconstruir alguns dos caminhos percorridos pelas mulheres ao longo da história, suas lutas por maior emancipação e autonomia na política. Dessa forma, iniciamos

com a História da cidadania da mulher no Brasil pontuando que mesmo antes das primeiras reivindicações de que se tem notícias, sempre houve mulheres que transgrediram os papéis sociais, participaram de espaços de poder, mesmo sofrendo intensa perseguição e, em alguns casos, torturas e mortes, como na Inquisição, que promoveu uma caça às bruxas também aqui no Brasil, como parte de ações protagonizadas pela Igreja Católica.

Requerer o direito de votar e ser votada foi uma das reivindicações dos movimentos feministas denominados como “primeira onda”, que surgiram na Europa e conquistaram o mundo. No cenário político do Brasil, tivemos a brilhante atuação de Bertha Lutz, uma mulher que foi bióloga e escritora e também lutou muito pela fundação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Ao lado de outras companheiras da Federação, elaborou um abaixo-assinado encaminhado ao Senado (1927), pedindo a aprovação do Projeto de Lei, de autoria do Senador Juvenal Lamartine, que assegurou o direito de voto às mulheres, no estado do Rio Grande de Norte. Estava dado que a “natureza das mulheres” e a participação na vida política do país não eram conciliáveis. Depois de polêmicas discussões sobre o “voto da costela”, esse direito é conquistado em 1932, quando foi promulgado o Novo Código Eleitoral brasileiro (PINTO, 2010).

Quando falamos em movimentos de mulheres, precisamos levar em conta a multiplicidade de vozes e de reivindicações. Exemplo disso é que ainda nesta primeira onda do feminismo, no Brasil:

Existiu o movimento das operárias de ideologia anarquista, reunidas na “União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas”. Em manifesto de 1917, proclamam: “Se refletirdes um momento vereis quão dolorida é a situação da mulher nas fábricas, nas oficinas, constantemente, amesquinhas por seres repelentes” (PINTO, 2010, p. 35).

Na passagem acima, percebe-se um movimento feminista no qual há a inclusão das mulheres trabalhadoras, com o recorte de classe. Quando se questiona a categoria universal: mulher, qual o seu objetivo? Trabalho. As mulheres negras tinham sido libertas da escravidão recentemente. Como pensar em direitos e emancipação das mulheres partindo de um mesmo ponto de vista? São diversas mulheres e diversas realidades. Essa discussão, então, começa a aparecer com a terceira onda do movimento feminista, mais em específico, nas vertentes marxistas, anarquistas e interseccionais.

Sobre o início da chamada segunda onda do movimento feminista, temos a obra de Beauvoir, *O Segundo Sexo*, na qual a filósofa argumenta que a mulher é sempre colocada como

segundo corpo, um corpo biologizado, como vimos acima. É na tentativa de tirar as discussões do campo da biologia e trazer para o campo cultural, que a segunda onda se constitui.

Enquanto a América Latina tem suas democracias aniquiladas por severas ditaduras financiadas pelos Estados Unidos (vide operação Condor¹⁰), especialmente nas décadas de 1960 e 1970, os Estados Unidos e a Europa Ocidental vivem revoluções culturais progressistas, ou seja, feministas norte-americanas e europeias pautam questões específicas de seus contextos, enquanto as feministas latino-americanas concentram-se na retomada da democracia. Paralela aos contextos ditatoriais na América Latina, a década de 1960 foi decisória para a emancipação dos corpos que menstruam, pois havia sido criada, nos Estados Unidos, a pílula anticoncepcional, a qual possibilitou, mesmo com apelos negativos no início de sua difusão, uma maior autonomia sobre o corpo e o prazer da mulher, tendo sido proporcionada uma maior probabilidade de escolha sobre quando e se a maternidade seria desejada, bem como a possibilidade do planejamento familiar tornou-se uma realidade.

Assim, no contexto mundial, vivíamos o fim da Segunda Guerra Mundial, momento em que muitas das mulheres – depois de terem sido convidadas a trabalhar nas fábricas, com a chamada *We can do it*, ou, em livre tradução, “nós podemos fazer isso” – são, por meio dos grandes conglomerados de empresas de comunicação de massas, convidadas a seguir o *American Way of Life*, ou o “estilo de vida americano”, um modelo de vida pautado no capital, que, entre várias questões políticas, econômicas e culturais, trazia a perspectiva da felicidade por meio do uso dos melhores e mais inovadores eletrodomésticos.

Porém, no Brasil, um país que não adentrou as fileiras da indústria bélica na Segunda Guerra Mundial, ou seja, um país em que as mulheres não foram incentivadas a irem às fabricas produzir armas; quando chegam por aqui, os meios de comunicação de massa, a divulgação da santidade da mulher apenas no lar em oposição às mulheres que ocupavam os espaços públicos, os discursos da mulher bela, recatada e do lar somam-se aos discursos já existentes.

Esse cenário de mudanças nos papéis e funções atribuídas às mulheres, que oscila ao depender do interesse do Estado, foi responsável pelo crescimento do adoecimento mental de muitas mulheres heterossexuais, brancas, de classe média e donas de casa, fenômeno que foi objeto de estudo da psicóloga estadunidense Friedan (1971), que, contemporânea a esse

¹⁰ Para o historiador Moisés Carlos Ferreira, investigar as relações entre Brasil e Argentina no que diz respeito aos acordos estabelecidos por estes países durante as ditaduras militares no sul do continente Americano, anos de 1960 a 1980, perpassa por realizar uma análise da aplicação nestes países da Doutrina de Segurança Nacional – D.S.N. e Doutrina Francesa e como destas se desdobrou na chamada Operação Condor que, nas palavras do autor, “sistematizou a perseguição, prisão e morte de oponentes das ditaduras militares vigentes naquele período. Esses acordos serão vistos como representações da violência institucional e analisados dentro da classificação de Terrorismo de Estado” (FERREIRA, 2016, p. 1).

fenômeno, denominou o estudo de *A Mística Feminina*. Para a autora, a mística feminina era algo inominável que gerava um eterno sentimento de vazio existencial, isto é, nas palavras de Friedan, é “uma estranha discrepância entre a realidade de nossa vida como mulheres e a imagem à qual tentamos nos adequar, imagem que passei a chamar de mística feminina” (1971, p. 9). Esse trecho em primeira pessoa trata da infelicidade das mulheres ao tentarem se adequar a estes papéis de esposas, mães e donas de casa.

As revistas ilustradas das décadas de 1950 e 1960 eram uma forma de atualizar-se sobre a política nacional e internacional, a economia e a cultura. A historiadora Pinsky (2014) estuda, por meio das revistas periódicas brasileiras, os costumes ditados às mulheres nesse período chamado de Anos Dourados (1945-1964), abrindo uma importante janela histórica. As revistas traziam, em suas páginas, novidades de todo o mundo e divulgavam-nas como se fossem a sua janela para o mundo, inovando em novas diagramações, que agora eram repletas de imagens coloridas nos laboratórios de impressão.

As mulheres na imprensa cabiam em dois momentos: como representações de mulheres esbeltas, delicadas e submissas, um especial destaque aos concursos de Miss Universo, espaço ao qual as mulheres eram colocadas, não como cidadãs, mas, sim, como um colírio aos olhos dos cidadãos; e como leitoras, às quais eram destinados espaços específicos com conselhos matrimoniais às moças e às casadas, costumes, relações familiares, normas sociais, regras de comportamento, de modo que as imagens dos papéis atribuídos a homens e mulheres estavam estampadas.

As revistas também nos contam algo sobre namoros, casamentos, maternidade, juventude, sexualidade, trabalho feminino. Mas é possível ir além e ainda observá-las com o objetivo de comprar ou desnudar os jogos de poder envolvidos nas relações entre homens e mulheres, os conflitos de gerações, as insatisfações e decepções existentes e as possibilidades de contestação e rebeldia de uma época tomada ainda hoje como referência. A leitura das revistas traz à tona a “natureza dos sexos” e nos apresenta, entre outras, as figuras da “boa esposa”, da “moça de família”; da “jovem rebelde”, do “bom partido”, do “marido ideal”, da “outra” e da leviana, com que os rapazes não se casam. Também revela concepções de “harmonia conjugal”, “jeitinho feminino”, tais como eram divulgadas à época (PINSKY, 2014, p. 20).

Disfarçados de conselhos matrimoniais, as revistas detinham um poder de discursar sobre os atos performativos de gênero, dominavam o imaginário social com as premissas do patriarcado e hierarquizam as relações entre homens e mulheres e, desse modo, a dominação masculina se fazia legítima. Ao compreender a extrema necessidade da contenção da sexualidade feminina, em contrapartida às liberdades inúmeras que os homens detêm, percebe-se esse dúbio poder/repressão resultava na punição somente das mulheres que sofrem quando

rompem os discursos. As punições iam desde a vergonha, o rechaço, até a exclusão social por ter sido leviana e mal falada. Esse estigma social se dava especialmente pelo poder que os homens tinham de romper com o noivado, expulsar a filha de casa, devolver a esposa que não era virgem, entre outros.

É nesse cenário histórico de incorporação das representações da mulher como “a boa esposa” ou “a mal falada”, tanto entre as *Mulheres Honestas ou as Mulheres Mal Faladas*, para usar de referência o título da obra de Pedro (1994), que se reproduzem as discriminações. Nessa obra, a autora apresenta os estereótipos dúbios colocados tanto à mulher burguesa presa às virtudes de uma boa mãe, quanto à mulher trabalhadora que sozinha precisava alimentar a si e aos seus filhos, como frágeis e serviçais diante dos homens.

Ao interpretar o modo como as metáforas e as imagens veiculadas na imprensa construíram a ideologia de consolidação das elites dirigentes em Desterro/SC, a autora conseguiu evidenciar o poder masculino de estigmatizar esses dois opostos de mulheres: as honestas e as mal faladas, ambas vistas pelo poder masculino de nominar os papéis sociais que as senhoras da elite e as trabalhadoras deveriam seguir. Como ideologia de controle, a imprensa atuou como diferenciação e discriminação social, em especial, sobre mulheres de classes trabalhadoras que se viram controladas por discursos e valores hegemônicos de que não tinham condições de participar, justamente por serem as mal faladas e não se encaixarem na imagem das mulheres de elite que viviam para os seus lares, maridos e filhos (PEDRO, 1994).

A justificativa da legitimação e da naturalização da dominação masculina é resultado de milênios de discursos que colocam a mulher como incapaz de estudar e de ter autonomia sobre seu corpo e suas decisões. Como já salientamos, direitos conquistados via legislações, constituições e políticas públicas representam um passo inicial significativo. Mesmo sendo criada posteriormente a necessidade social, ainda há o tempo para que as regras institucionais sejam aplicadas ao cotidiano da educação, sendo necessários mais longos anos até a sua efetivação de fato.

A educação para a equidade de gênero, vista neste trabalho como um instrumento de emancipação e desenvolvimento da autonomia na tomada de consciência sobre seu corpo, identidade e história, é recente. E ao historicizar a cidadania das mulheres, nos deparamos com uma educação para o lar. Foram longos anos de ensinamentos para um bom casamento. Como nos aponta Moraes (2010), o acesso à educação pelo gênero feminino só foi permitido por lei, no Brasil, a partir do ano de 1827, sendo o acesso à universidade liberado somente em 1879.

Slogans como “Lugar de mulher é em casa, cuidando da família”, circulavam com muita aceitação pela sociedade, isto é, “estudar, só se for para aperfeiçoar-se nos papéis de esposa, a

referência constante à vida familiar impregnava, pois, todas as atribuições e alternativas ocupacionais que se colocavam para as mulheres” (MORAES, 2010, p. 498). Buscando romper com as limitações aos espaços públicos, com as restrições legais de estudar, citamos também o impedimento de divórcio, obrigando as mulheres a permanecerem vivenciando múltiplas formas de violências, desde as simbólicas, até as físicas e sexuais. Não se esgotam as citações das barreiras vencidas pelas mulheres ao longo do tempo.

Podemos falar da história da cidadania da mulher, analisar como e de que modo os direitos hoje tidos como básicos foram alvos de ataques e discursos falaciosos sobre a incapacidade da mulher a tudo o que era tido como racional. A educação feminina era vista como necessária para que fossem filhas obedientes e esposas fiéis. As mulheres com acesso à educação ainda enfrentavam mais um desafio: o ingresso às categorias profissionais era limitado àquelas “femininas”, as quais estavam à margem das necessidades do processo de industrialização (MORAES, 2010).

Seguimos conciliando os pontos significativos da história da luta pela equidade de gênero com suas vitórias e retrocessos, sempre que possível, destacando os caminhos de aprovação das políticas públicas pensadas na consagração de reivindicações das mulheres e de seus aliados. Desse modo, ao olhar para as Constituições já existentes no Brasil, é possível analisar a desigualdade no acesso aos direitos constitucionais, evidenciando as relações sociais, os direitos e deveres individuais e coletivos. Côrtes (2012) analisa os papéis sociais da mulher nas oito Constituições brasileiras.

Não cabe aqui uma retomada de todos os pontos, contudo, quando nos deparamos com o fato de que vivemos, atualmente, sobre a regência da mais democrática e cidadã, a Constituição de 1988, percebe-se o quanto esse documento é, também, fruto de movimentos feministas ativos. Dentre as principais conquistas, está “a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (CORTÊS, 2012, p. 263). Homens e mulheres foram incluídos na Constituição com igualdade de direitos e obrigações na vida civil, no trabalho e na família.

Todos esses processos são possíveis de serem analisados com a atualização das constituições, não como concessões benevolentes e caridosas. Pelo contrário, são conquistas dos mais variados movimentos feministas, em suas diversas ondas e vertentes. Como vimos, a primeira onda, oriunda da Revolução Francesa e da Segunda Revolução Industrial, pautava o sufrágio universal e o direito à educação. Conquistados esses direitos, percebe-se que eles não foram suficientes para uma total emancipação das mulheres. Então, a segunda onda do movimento feminista apresenta as pautas do corpo, tais como o direito à livre sexualidade e a interrupção de gravidez indesejada, bem como o fim da ideia de “rainha do lar”, o que, como

vimos, torna muitas mulheres reféns de relacionamentos violentos. Até esse momento, as agendas voltavam-se a um grupo restrito de mulheres, as brancas, que tinham algum poder econômico.

Davis (2016) discute a categoria universal de mulher que o feminismo até então defendia, incorporando nas discussões as pautas das mulheres negras e trabalhadoras, como o fim da sexualização dos corpos negros e as creches de qualidade, para que as mães pudessem retornar ao mercado de trabalho a fim de garantir o sustento dos lares chefiados por elas. Tais discussões fundamentam a terceira onda dos movimentos feministas. Essas mulheres, muitas oriundas do meio acadêmico, emergem com discussões em torno de diversas vertentes, com suas pautas específicas.

Começaremos com o mais difundido e de maior alcance pela internet e pela grande mídia, o feminismo liberal, fruto do seio burguês, constituído como parte do problema, com suas pautas individualistas e capitalistas de empoderamento pelo batom, pela liberdade sexual e pelo empoderamento econômico. Utiliza-se de frases de efeito que têm, em seu discurso, a liberdade de escolha, mas cai-se na falácia de um mundo ditado pelo neoliberalismo, no qual as escolhas são sempre limitadas pelo contexto econômico, político e cultural. Sem essa consciência de limitações, abraçam os discursos meritocráticos e excluem 99% da população da sua luta. A urgência de um feminismo para os 99% evidencia-se no atual momento de crise do sistema capitalista, assim como na ascensão internacional da extrema direita. Nas palavras de Arruzza, Bhattachararya e Fraser:

O feminismo que nos interessa é o feminismo compromissado com o direito à vida, com o bem viver, com a liberdade caracterizada pela responsabilidade com o outro e com a natureza. Porque nem todo feminismo serve a todas as mulheres, à humanidade e ao planeta. Precisamos avançar contra o feminismo do 1% que detém mais da metade da riqueza deste mundo às custas da exploração e da opressão da maioria (2019, p. 20).

Para as autoras, o feminismo do 1% (feminismo liberal) não compreende a relação entre o capitalismo e a exploração da mão de obra e nem a violência contra as mulheres. Para os feminismos que pensam o coletivo ao invés do individualismo, a vida das trabalhadoras em situação de vulnerabilidade, em outras palavras, os feminismos que tem como perspectiva que o capitalismo nasceu da violência racista e colonial, a exploração das mulheres é articulada com a exploração do sistema capitalista que se defende: o feminismo para os 99% é antirracista e anti-imperialista.

A verdade é que o racismo, o imperialismo e o etnonacionalismo são escoras fundamentais para a misoginia generalizada e o controle dos corpos de todas as mulheres, com seu financiamento fere a todas nós, todas nós precisamos batê-lo com unhas e dentes. No entanto, as proclamações abstratas de sororidade global são contraproducentes. Tratando do que é verdadeiramente o objetivo de um processo político como se fosse dado desde o princípio, elas transmitem a falsa impressão de homogeneidade. A verdade é que, embora todas nós sofremos a opressão misógina na sociedade capitalista, nossa opressão assume diferentes formas. Nem sempre perceptíveis de imediato, as associações entre essas formas de opressão devem ser reveladas no âmbito político – isto é, por meio de esforços conscientes de construção da solidariedade, apenas dessa maneira, a luta na e por meio da diversidade, podemos alcançar o poder coletivo de que precisamos se temos a esperança de transformar a sociedade (ARRUZZA; BHATTAXHARYA; FRASER, 2019, p. 81).

É sobre essas diversas formas de opressão interconectadas, que as diferentes mulheres sofrem, que uma verdadeira democracia deve estar atenta, criando e consolidando políticas feministas específicas para as diferentes mulheres. Diante da crise econômica e política, as mulheres são as maiores vítimas, mas, também, as maiores protagonistas da luta pela emancipação e pela libertação das violências de gênero para todas.

Entretanto, o afastamento de 99% das mulheres dos postos de trabalhos de poder decisório implica no distanciamento dessas dos recursos financeiros que possibilitam alguma forma de emancipação. Assim, grande parte das mulheres seguem à margem do sistema capitalista e é nessa margem que a submissão econômica, simbólica e material continua presente. Mesmo com a entrada no mercado de trabalho formal, o trabalho invisível ainda persiste na vida das mulheres. Ou seja, o trabalho remunerado, que por muito tempo só poderia ser realizado com a autorização do marido (pelas mulheres brancas, uma vez que mulheres negras e indígenas sempre estiveram em postos subalternos de exploração e trabalho escravizado) somado à possibilidade de estudo, não mais apenas em cursos para melhor exercer a função de rainhas dos lares, libertou algumas mulheres, sim! Contudo, há muito a ser feito!

Submissão e violência contra o gênero feminino seguem sendo sinônimos, são manifestações das relações históricas de poder entre masculino e feminino que se aplicam na prática cotidiana, tendo no silenciamento das vozes das mulheres um verdadeiro empecilho ao exercício da cidadania plena em um Estado democrático de direito. Desse modo, a educação para a real emancipação das mulheres continua a ser tarefa de todos aqueles que lutam pela efetivação da cidadania plena e pela consolidação democrática, a qual, como veremos na sequência, encontra-se fortemente abalada, tanto pelo discurso antidemocrático quanto pelo ataque à dignidade das mulheres, especialmente no Brasil, através da ascensão do bolsonarismo antes e durante seu mandato (2019-2022).

2.4 Políticas públicas educacionais para a equidade de gênero

Concebendo esta pesquisa calcada nas premissas de um trabalho em políticas públicas educacionais para a equidade de gênero, busca centrar-se não apenas em um estudo sobre problemas sociais mediados pelo Estado ou organizações da sociedade civil, mas, sim, construir conhecimentos significativos a respeito do papel transformador da educação, em uma perspectiva epistemológica crítica sobre as possibilidades de equidade de gênero como a manifestação de práticas democráticas.

Dessa forma, entender as políticas públicas como fruto de disputas e embates de forças movidas pela sociedade é fundamental, pois as questões em torno do tema “gênero” estão cercadas de polêmicas e *Fake News*. Intui-se, ainda, com este trabalho, que parte do problema social da desigualdade de gênero, contribuir com estratégias desmistificadoras, por meio do estudo sobre políticas públicas no campo da educação, que visam prevenir, punir e erradicar as inúmeras formas de violência contra as mulheres.

Mesmo que as políticas públicas educacionais estatais não sejam geridas pela sociedade civil, ela participa da construção dessas, ou assim deveria ser em uma democracia de fato e de direito que, em última instância, é atendida com os resultados gerados. Capella (2018) aponta para sete etapas do ciclo de políticas. São elas: 1) identificação do problema; 2) formação da agenda; 3) formulação de alternativas; 4) tomada de decisão; 5) implementação; 6) avaliação; e 7) extinção.

As formas de políticas públicas educacionais são diversas, o que se ressalta ao percebermos que são ações de uma determinada gestão para enfrentar algum problema social, em específico, perpassando por filtros de como fazer. Quem/como é a prioridade? Dada a realidade dos governos traduzirem suas agendas de governabilidade, propostas, ações e deliberações no mundo real, sou desafiada a contribuir para a compreensão de quais pautas escolhe-se atender ou não, e, em especial, de que modo. Ou seja, quando a equidade de gênero começou a ser pautada? Como vimos acima, iniciou-se a partir da Constituição Cidadã de 1988. Outra questão relevante de se abordar: como o governo de Jair Messias Bolsonaro alterou a percepção sobre a pauta de gênero? Quais os meios ainda disponíveis para trabalhar no ambiente escolar a conscientização sobre as violências que as mulheres sofrem num contexto de misoginia e preconceitos?

Para construir caminhos em direção à análise das políticas públicas educacionais para a equidade de gênero, veremos o que elas são, afinal. Uma análise etimológica das palavras-chave desta pesquisa permite perceber, com maior clareza do que tratamos, políticas públicas

educacionais. Segundo as contribuições de Oliveira (2010), política é uma palavra de origem grega, *politikó*, a qual significa o poder de participação da pessoa que é livre (importante frisar que essa categoria de cidadão livre para exercer a cidadania é alterada constantemente ao longo da História e, no contexto da Grécia Antiga, trata-se de homens livres, ou seja, nem de escravos, nem de mulheres). A palavra pública é de origem latina e significa “povo” ou “do povo”.

Desse modo, política pública do ponto de vista etimológico, refere-se à participação e ao exercício da democracia do povo nas decisões que os atingem diretamente. Ou seja, concebendo que política pública é tudo aquilo que um governo planeja e executa para determinada agenda, ou também sua omissão, políticas públicas educacionais se constituem por tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer no campo da educação.

Posto isso, seguimos com a conceituação a respeito do tema aqui abordado: o que é a equidade de gênero? De forma bem clara, Alves (2016) exemplifica que a equidade parte da ideia de reparação histórica. Uma vez que vivemos em uma sociedade desigual, com heranças históricas patriarcais resultando em mentalidades pautadas nos princípios do patriarcado e da dominação masculina, predomina a ideia de que homens e mulheres não podem ter os mesmos direitos para exercer sua autonomia enquanto sujeitos autônomos e livres. Isso não significa dizer que as pessoas não sejam diferentes entre si.

O que se pauta é a seguinte percepção: para que aconteça a igualdade de acesso para todos, é preciso que haja acessos específicos para vários recortes sociais, negligenciados ao longo da história do país. Considera-se, assim, que o modo de alcançar a igualdade em um sistema desigual é proporcionando condições específicas, para pessoas em específico (ALVES, 2016). De outra forma, diante do patriarcado, o exercício da cidadania para as mulheres só é viável com políticas equitativas.

Nesse sentido, a equidade é a luta por alcançar a igualdade considerando as desigualdades sociais existentes. Portanto, políticas públicas educacionais para a equidade de gênero referem-se a meios legais de alcançar a erradicação das formas de violência contra as mulheres. Uma democracia é aquela que se caracteriza por políticas públicas construídas pelo povo e para o povo, pautadas nos princípios dos direitos humanos, contando com constante modificação e/ou readequação nas agendas, visando atender todas as necessidades da sociedade, e não apenas uma parcela irrisória que não respeita os princípios democráticos inclusivos. Dessa maneira, uma gestão pública perpassa por decisões que pautam a equidade.

A democracia representativa é constitucional. Da mesma forma, a eficácia das políticas públicas é igualmente prevista na Constituição Cidadã, embora, nem sempre exercida pelos cidadãos brasileiros, porém, o ciclo das políticas públicas em sua base é inseparável da

participação social. Capella (2018) revela que não faltam instrumentos para o exercício da democracia participativa. No entanto, questiona: por qual razão as políticas públicas ainda não têm atingido sua finalidade de superação das desigualdades, atingindo a igualdade e, principalmente, a equidade para as quais foram criadas?

Algumas questões norteadoras são possíveis de serem pensadas, como, por exemplo, os atuais gestores estão executando as políticas públicas educacionais de Estado para a equidade de gênero que foram construídas por processos democráticos? São essas questões que permearão o segundo capítulo desta dissertação. Muitos são os questionamentos possíveis quando analisamos gênero e políticas educacionais.

Para um melhor entendimento da importância de evidenciar o processo histórico de mudanças e permanências, de movimentos retrógrados e progressistas, bem como os movimentos de rompimentos de barreiras, torna-se importante historicizar o conceito de gênero, buscando as raízes de seu nascimento com o esforço das feministas em diferenciar a divisão arbitrária dos sexos biológicos feminino e masculino para se referir às experiências de homens e mulheres na sociedade.

Argumenta-se, a partir dos estudos de Beauvoir (2016), que o homem é o sujeito universal, o absoluto, e ela (a mulher) é o outro. Para a autora, a mulher, sendo o outro, ela mesmo não se reconhece em si como um sujeito autônomo, impedindo de ter os meios concretos para deixar de pertencer ao ser universal, ao demonstrar sua condição de subordinada, ou seja, “o mais medíocre dos homens julga-se um semideus diante das mulheres” (BEAUVOIR, 2016, p. 21).

A condição de outro impede que mesmo nos momentos históricos de vitórias na consagração de direitos, que lhe são abstratamente reconhecidos, essa vitória seja plenamente concreta, porque ainda haverá muitos hábitos e costumes a serem superados, tanto por homens quanto por mulheres. Beauvoir (2016), no segundo volume de “O Segundo Sexo”, estuda o destino “tradicional das mulheres”, debatendo como elas aprendem a incorporar a sua condição, palavras que marcaram a história dos estudos de gênero:

Ninguém nasce mulher: torna-se. Nenhum destino biológico, psíquico e econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho castrado, que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro* (BEAUVOIR, 2016, p. 12).

Esse é um pequeno recorte de uma obra de mais de 700 páginas. Contudo, essa citação evidencia o pensamento da autora e seu esforço de argumentar o caráter cultural das relações

entre o sexo masculino e feminino. Para ela, o que é o “natural da humanidade” (leia-se: aquilo que é ditado culturalmente pelos homens), transformou-se ao longo dos séculos em “natureza”, e por ter essa legitimação, buscaram torná-la imutável. Como vimos em Colling (2014, 2021), são muitos os discursos em diversas áreas – jurídica, médica e filosófica – que delimitaram os padrões culturais do que é ser homem e do que é ser mulher. Tanto Beauvoir quanto Colling trabalham com o intuito de analisar esses discursos evidenciando seu caráter histórico de construção social, cultural, médica e política. Tais reflexões inauguram um longo caminho de discussão no meio feminista, ao criar a diferença sexo biológico/construção cultural de gênero.

O uso da palavra/conceito/categoria “gênero” possui uma historicidade atrelada aos movimentos sociais de mulheres, feministas e LGBTQIAPN+. Pedro aponta que foram nos movimentos feministas da segunda onda que a palavra “gênero” “passou a ser usada no interior dos debates que se travaram dentro do próprio movimento, que buscava uma explicação para a subordinação das mulheres” (2005, p. 79).

Como vimos no item anterior, o feminismo denominado como da “segunda onda” surgiu com o término da Segunda Guerra Mundial e tem na pílula anticoncepcional um principal aliado, não somente no tema do prazer feminino, como também na possibilidade do planejamento familiar, pautando “o privado é político” que a categoria “gênero” foi criada num contexto de luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito. Pedro (2005) estuda, ainda, a inclusão da categoria gênero nas pesquisas acadêmicas a partir do texto de Scott, no ano de 1990, na enseada de estudos sobre a história das mulheres.

Seguimos na tarefa de conceituar gênero e o primeiro passo é recorrer à importante obra de Scott (1990), *Gênero: Uma Categoria para Análise*. Nessa obra, o que é ser homem e o que é ser mulher são entendidos como construção dos papéis sociais, indo contra os discursos pautados na biologia.

[...] o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade (SCOTT, 1990, p. 72).

Para Scott (1990, 2002), gênero refere-se ao discurso da diferença dos sexos. No entanto, não se resume à simples diferença, pois o gênero encontra-se tanto nas ideias quanto nas instituições e estruturas, bem como nas práticas cotidianas, ou seja, em tudo o que constitui as relações sociais pautadas na dualidade feminino/masculino como opostos ordenadores de

todas as esferas. Dito de outra forma, gênero é o discurso da ordem do mundo, da organização social da diferença sexual, não pautada na biologia, mas no social e no histórico de cada contexto.

Na mesma linha dos discursos de ordenamento do mundo, posteriormente, Butler, em um clássico dos estudos sobre gênero, intitulado *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*, inicia com uma questão fundante: o “ser mulher constituiria um ‘fato natural’ ou uma performance cultural, ou seria a ‘naturalidade’ construída mediante atos performativos discursivamente compelidos, que produzem o corpo no interior das categorias de sexo e por meio delas?” (2021, p. 9). Para a autora, a construção performativa cria uma identidade binária de sexo, de gênero e de corpo, tendo como instituições definidoras a heterossexualidade compulsória¹¹ e o falocentrismo¹². Portanto, os regimes de controle e de discurso sobre o poder de definir corpos/comportamentos/afetividades que serão aceitos ou não, fundamentam-se a partir de performances de gênero binárias que instituem o que é esperado socialmente e tido como natural, como o relacionamento homem/mulher (heterossexualidade) e o poder/submissão (patriarcado) (BUTLER, 2021).

Enquanto para Scott (1990, 2002) o gênero é o modo de dar significado às relações de poder hierárquicas, uma categoria para análise de questões culturais pautadas em discursos sobre diferenças biológicas, constituindo-se como disputa política; para Butler (2021), o gênero é um meio discursivo, um conjunto de atos performativos que buscam regular a sexualidade, as afetividades e as identidades de gênero. Nesse sentido, ambas as conceituações apontam para um padrão heterossexual compulsório, uma regra normativa de performance de gênero, construída para simular uma aparência de natureza e, desse modo, silenciando as violências calcadas nas hierarquias de gênero, disfarçando-as com discursos biologizantes. Pedro

¹¹ Colling e Tedeschi, no Dicionário Crítico de Gênero (2019), entendem que o conceito de heterossexualidade compulsória começou a aparecer por volta de 1980. Doutrinados pela ideologia do romance heterossexual através de contos de fadas, da televisão, do cinema etc., todos esses mecanismos fazem propagandas coercitivas da heterossexualidade e do casamento como padrão. Através dessas ideias, as mulheres seriam aprisionadas psicologicamente à heterossexualidade e tentariam ajustar a mente e o espírito a um modo prescrito de sexualidade.

¹² Colling e Tedeschi (2019) conceitualizam o termo “falocêntrico” ou “falocentrismo”, a partir de Irigaray, que ressalta a centralidade do logos, da racionalidade discursiva, na tradição ocidental, em paralelo com Derrida, que discorre sobre a realidade marcada e criada pelo falocentrismo originário da civilização. Em análise da desconstrução da história da filosofia e da psicologia, Irigaray mostra como a diferença de gênero foi neutralizada e se interpretou a especificidade feminina como uma imagem reflexa e espelhada na única figura de identidade concebida, a do mundo masculino. Se o *speculum* é instrumento ótico côncavo para examinar a cavidade do corpo humano, o espelho é a superfície plana que se abre ao público para restituir a imagem humana. Nessa ideologia e no imaginário da ordem simbólica, ou seja, na linguagem da lei do pai como espelho, mantém-se a mulher em condição de inferioridade irremediável, não sendo ela vista pelo homem tal qual é, mas como um buraco, uma falta, uma ausência, o contrário de si. O falo é aquilo que é pleno, a atividade, enquanto a vagina é a passividade, o nada. O discurso masculino é falocêntrico e em tal ordem simbólica, o homem se coloca no centro de tudo, enquanto possuidor do falo e do próprio discurso.

estabelece as conexões entre as duas obras acima citadas e destaca a compreensão de Butler a respeito de gênero:

Foi dentro desta perspectiva que Judith Butler questionou a categoria gênero como sendo calcada no sexo biológico em seu livro “Problemas de Gênero”. Assim, seguindo a perspectiva de Foucault sobre o caráter discursivo da sexualidade, Butler propõe que ficou sendo chamado como “teoria performática”. De acordo com esta teoria, a “performatividade” do gênero é um efeito discursivo, e o sexo é um efeito do gênero (PEDRO, 2005, p. 93).

São por meio dessas reflexões fundamentadas a partir de Lerner (2019), Beauvoir (2016), Scott (1990) e Butler (2021), que este trabalho compreende a categoria/performance gênero como uma construção cultural histórica altamente complexa e interdisciplinar, onde o *ser*, enquanto ontologia, opera no interior de contextos políticos e estabelece discursos normativos e deterministas sobre os modos de ser mulher e de ser homem. Padrões de relações sociais perpassadas por performances discursivas impostas e reforçadas constantemente, encontrados no mais profundo âmago político, econômico e cultural, calcados em poderes assimétricos, hierárquicos e violentos, estando presentes nas religiões, nas escolas, isto é, em todas as relações sociais. Desse modo, inter cruzam-se nas instâncias de elaboração, construção, análise e efetivação de políticas públicas para a equidade de gênero e, assim, os seus reflexos chegam à escola.

Na visão de Butler (2021), a categoria de gênero é uma construção social baseada no sexo, seguindo essa orientação essa pesquisa corrobora com a perspectiva que as construções sociais surgem por meio das práticas e discursos que circulam em uma sociedade. Essa compreensão do gênero como performatividade e do sexo como efeito discursivo é significativa quando se pensa em políticas públicas para a equidade de gênero, uma vez que ao problematizar a naturalização do binarismo de gênero se abre o caminho para a desconstrução das normas de gênero.

Nesse sentido, ao realizar a análise bibliográfica a partir de Lerner (2019), Beauvoir (2016), Scott (1990) e Butler (2021), foi possível compreender que a categoria gênero está diretamente relacionada o construções sociais e culturais, e não uma expressão da biologia. Com Scott (1990) compreendemos que a categoria social "gênero" foi introduzido no campo das pesquisas acadêmicas pelas feministas norte americanas que passaram a rejeitar o determinismo biológico, já com Butler (2021) e sua teoria da “performace de gênero” entendemos que as performace de feminilidade e masculinidades são efeitos discursivos.

Portanto, ao compreender a categoria / performance gênero como uma construção sócio-histórico-cultural presente nos contextos educacionais, sejam elas a níveis escolares até mesmo no campo de elaboração das políticas públicas evidencia-se nesse primeiro capítulo que a estrutura da cultura patriarcal é permeada de práticas antidemocráticas. Em primeiro lugar, é explorada a relação entre o patriarcado e as estruturas antidemocráticas. No primeiro momento analisamos e historicizamos origens históricas do patriarcado, em seguida, articula-se a cultura patriarcal no contexto da História do Brasil. Fundamental fora o capítulo deter-se também as conquistas dos movimentos feministas que pautam a equidade de gênero. Por fim, são apresentadas as robustas fundamentações teóricas a respeito do conceito/categoria “gênero”.

3 EQUIDADE DE GÊNERO: O QUE PONTUAM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

Visto os princípios históricos do patriarcado que fundamentam a dominação masculina, tais como a biologização das diferenças construídas historicamente, bem como, reconhecer e evidenciar a importância dos agentes históricos, dos movimentos sociais feministas ao longo da história e suas contribuições para os primeiros passos das mudanças significativas. Nesse momento, seguimos as orientações do problema central dessa pesquisa, agora articulando o conceito de gênero e as políticas educacionais. É nesse recorte histórico que parte da valorização e inclusão dos estudos de gênero nas políticas públicas educacionais (2010, com a primeira CONAE) até a completa exclusão do conceito de gênero (2022, do regimento interno da CONAE), que é possibilitado compreender as estruturas de opressão presentes nos discursos históricos.

O modo como os movimentos feministas organizados articularam-se nas estruturas de poder que elaboraram e aprovaram legislações do campo da educação e as possibilidades de se pensar o gênero como um conceito histórico dizem muito sobre o contexto político do início do nosso recorte temporal. É dentro desse recorte que evidenciaremos a ruptura provocada pelo que foi o bolsonarismo nas políticas públicas educacionais para a equidade de gênero. Compreender as alterações no modo como os estudos de gênero são vistos pela sociedade e pelo Estado, no recorte temporal dessa pesquisa implica em compreender a historicidade do uso da categoria gênero. Ao conectar as disputas polarizadas no Brasil (recorte espacial dessa pesquisa) com a conjuntura internacional encontramos outra obra de Joan Scott, a qual em: “Usos e abusos do gênero” relata que houve um tempo em que considerou o tema findado, contudo diante de movimentações político-religiosa na França, no ano de 2011, percebeu que o gênero se mantém um conceito útil para análise científica. Nas palavras da autora,

há uma política de gênero e uma gentrificação da política que chama a nossa atenção – sobre a forma de um conjunto interminável sobre como, quando, onde e sob quais condições individuais, sociedades e culturas tentaram responder àquilo que não pode finalmente e definitivamente ser respondido (ou mesmo perguntado). Longe de ser um exercício de frustração, esta abordagem abre caminho para novos pensamentos, novas interpretações e talvez até mesmo para novas políticas. E longe de estar resolvido, como uma vez eu pensei que estava, gênero é uma questão perpetuamente aberta: quando pensamos que foi resolvido, sabemos que estamos no caminho errado (SCOTT, 2012, 347).

São essas as palavras “gênero é uma questão perpetuamente aberta” (SCOTT, 2012, 347), que nos impulsionam a seguir defendendo a equidade de gênero, mesmo em um contexto

(2023), no qual a figura que representou um período nefasto da História, já não ser mais o presidente do Brasil.

No intuito de costurar o eixo central desta pesquisa, a luta pela equidade de gênero como possibilidade de uma educação democrática, iniciamos as discussões deste capítulo com o seguinte problema: como foram acrescentadas as lutas pela equidade de gênero nas políticas públicas educacionais? Para tanto, nos questionamos: como se deu a virada drástica e como está ocorrendo a perseguição aos defensores dessa luta histórica? Dessa forma, pretende-se compreender e também construir alternativas de resistência diante do retrocesso na agenda de combate ao patriarcado.

Importante fonte de pesquisa sobre dados de realidade é a plataforma Gênero e Número¹³, responsável por publicar reportagens orientadas por informações verídicas, entrevistas e visualizações de dados que visibilizam e contextualizam assuntos diversos, sempre urgentes, abordando questões de gênero e de raça. O neoliberalismo excludente permeia o cotidiano de violências que as mulheres enfrentam em múltiplas esferas, que se encontram analisadas quantitativamente, embasadas em pesquisas qualitativas. Partindo dessa plataforma, alguns dados são relevantes para esta pesquisa. É possível iniciar com as contribuições de Roza (2021), ao dizer que mesmo as mulheres negras – sendo 21% dos estudantes que concluem o ensino superior, o segundo maior grupo do país – elas ainda enfrentam barreiras para se manter na universidade e entrar no mercado de trabalho.

Dessa maneira, estabelecem-se as conexões entre o desenvolvimento do patriarcado histórico e o neoliberalismo excludente com as lutas das mulheres e aliados na luta pela equidade de gênero nas políticas educacionais. Partindo da premissa que a equidade, como objetivo a ser alcançado, constitui a estrutura democrática e cidadã. Dito isso, inicio a pesquisa documental. Articulada com a história contemporânea da sociedade brasileira, nos perguntamos: o que pontua a Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996, a Constituição Federal de 1988 (CF), os regimentos e deliberações finais das Conferências Nacional de Educação (CONAEs) de 2010, 2014, 2018 e 2022, com especial destaque aos eixos que deliberaram sobre o tema da diversidade, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e, por fim, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2013, em relação à equidade de gênero? É dessa forma, que o capítulo que inicia conecta-se com o problema central da pesquisa: compreender como a pauta da equidade de gênero, que esteve em lugar de destaque nas políticas educacionais até certo período histórico, passou por

¹³ Disponível em: <https://www.generonumero.media/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

momentos de perseguição e ideologização do tema, e ganhou destaque na guerra cultural contra a equidade de gênero.

3.1 Para pensar as políticas públicas educacionais para a equidade de gênero

As concepções de uma educação democrática e cidadã se tornam presentes nas legislações educacionais desde a Constituição de 1988, bem como em referências plurais e sensíveis à superação das desigualdades sociais que assolam o Brasil. Pinto (2010) nos lembra que uma das mais significativas vitórias do feminismo brasileiro foi a criação do Conselho Nacional da Condição da Mulher (CNDM), no ano de 1984, ocasião em que o conselho teve o *status* de Secretaria. O CNDM promoveu junto com importantes grupos, como o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), “uma campanha nacional para a inclusão dos direitos das mulheres na nova carta constitucional. Do esforço resultou que a Constituição de 1988 é uma das que mais garante direitos para a mulher no mundo” (PINTO, 2010, p. 17).

Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato, cria a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, com *status* de ministério, focada, principalmente, na intervenção junto ao Estado, a fim de aprovar medidas, sanções, leis e políticas protetoras para as mulheres, além de buscar mais espaços para a sua participação política.

Uma das questões centrais dessa época era a luta contra a violência, de que a mulher é vítima, principalmente a violência doméstica. Além das Delegacias Especiais da Mulher, espalhadas pelo país, a maior conquista foi a Lei Maria da Penha (Lei n. 11 340, de 7 de agosto de 2006), que criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (PINTO, 2010, p. 17).

A Lei Maria da Penha significou gigantesco avanço na proteção da vida e da dignidade da mulher brasileira, e tal marco será analisado na sequência. A pauta de construção de espaços de promoção de uma cultura da não violência tem na escola um espaço repleto de possibilidades. Entendendo a escola e a sala de aula como um lugar privilegiado para se promover a cultura do reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos às diferenças, objetivamos revelar que pautar o respeito, o acolhimento e o diálogo são características de uma educação democrática e cidadã. Essa visão também é compartilhada pelo Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002), pelo Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004) e pelo Programa Brasil sem Homofobia (2004), além do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006). Esses dois últimos serão analisados mais adiante neste trabalho.

O combate à violência contra as mulheres no entendimento dos estudos de gênero inclui compreender a importância da educação para a diversidade e o reconhecimento das diferenças para superar os preconceitos. Um ano depois de aprovada a Lei Maria da Penha, a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) lança, em seu relatório, uma série de medidas para os estudos de gênero e diversidade sexual nas escolas criadas a partir de 2004. Os temas dessa secretaria (extinta por Ricardo Vélez Rodríguez, colombiano indicado por Olavo de Carvalho para o cargo de Ministro da Educação e empossado por Jair Messias Bolsonaro como Ministro da Educação de 1º de janeiro de 2019 e cujo mandato vai até 8 abril do mesmo ano, quando foi substituído por Abraham Weintraub), pautavam as questões étnico-raciais, de gênero, de diversidade sexual, geracional, regional e cultural, bem como, os direitos humanos e a educação ambiental. A SECADI evidenciava, ainda, o grande envolvimento dos movimentos sociais nessas temáticas, no enfrentamento da discriminação, do racismo, do sexismo, da homofobia, da miséria e da fome.

Trabalhar com o intuito de compreender as tentativas de consolidação dos direitos humanos e da justiça social como resultados das lutas contra as desigualdades de gênero é perceber que a democracia, de fato, não fora consumada. Quinalha (2019) evidencia o caráter de urgência constante de revisitar os princípios democráticos e cidadãos colocados em risco com as práticas políticas do atual presidente em exercício, Jair Bolsonaro, o qual emerge de um país que não garantiu verdade e punição para com os filhos orgulhosos da ditadura de 1964 e, muito menos, justiça e memória aos que foram torturados e mortos por militares no comando.

A Constituição Federal de 1988 é um marco histórico da retomada da democracia e da tentativa de consolidação dos princípios formais da cidadania. Tentativa, pois a cidadania se dá na prática cotidiana. A CF foi chamada de Constituição Cidadã, pois destacava e “ênfatizava os avanços e inovações consideráveis, e inegáveis nas áreas dos direitos dos pontos civis, políticos e sociais, principalmente esses últimos, que ganhavam pela primeira vez, em nosso país, estatura constitucional” (REIS, 2019, p. 279). Biroli (2020) estabelece conexões entre a agenda da equidade de gênero transformada em leis e políticas públicas, com o contexto democrático que o Brasil viveu entre os anos de 1985–2016, evidenciando que a preocupação com políticas de governo e políticas de Estado compromissadas com a equidade de gênero, com os direitos humanos e sociais, ocorre em períodos de consolidação democrática e de acordos internacionais favoráveis. A exemplo dos marcos legislativos e documentos internacionais nos quais, inicialmente, a igualdade entre os sexos aparecia de forma muito tímida e indireta, é a partir do ano de 1967 que a pauta das mulheres é discutida com maior ênfase pela ONU, como vemos na citação de De Tilio:

Em 1967 a Declaração para a Eliminação da Discriminação Contra as Mulheres; 1975 é decretado o Ano Internacional da Mulher, mesmo ano em que ocorreu na Cidade do México a 1ª Conferência Sobre as Mulheres; e entre 1975 e 1985 é decretada Década das Mulheres; todos esses são prenúncios da Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW) em 1979. Foi nesta convenção que a violência contra as mulheres passou a ser reconhecida oficialmente como um crime contra a humanidade, além de, a partir de então, influenciar quase todas as políticas e iniciativas internacionais sob uma perspectiva gender mainstreaming (2012, p. 6).

A Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW), de 1979 marcou os primeiros passos para a criação das políticas para as mulheres no Brasil. Cabe lembrar que sempre coexistiram movimentos contrários e que estiveram atuantes da mesma forma. Contudo, as estruturas democráticas possibilitaram as discussões sobre uma educação inclusiva e plural, pautada na valorização das diversidades de gênero e de sexualidade.

Impossível não considerar esses avanços colocados na Constituição Federal como expressão de conquistas históricas dos atores e dos movimentos sociais de todos os cantos do país. No entanto, alguns pontos foram negligenciados, tais como o direito à memória, à verdade e à justiça, a negação da reforma tributária e agrária, entre outros pontos. Diante dessa percepção da prática atual, ainda que imperfeita ou insuficiente, a Constituição Cidadã oferece sim uma “plataforma importante de luta por sua efetivação real” (REIS, 2019, p. 279). Assim, podemos considerar os atores sociais, apresentados até o momento, como fundamentais, justamente por atuarem na luta pela recuperação de estruturas democráticas essenciais para a construção das políticas públicas educacionais que visamos estudar.

Mesmo com os consideráveis avanços obtidos com a promulgação e início das políticas públicas guiadas pela Constituição Federal de 1988, estas, infelizmente, foram quase que totalmente findadas e desarticuladas com a eleição e o mandato do atual presidente Bolsonaro (2019-2022). Políticas educacionais para a equidade de gênero andam lado a lado com espaços democráticos de inclusão e, da mesma forma, segundo Biroli (2020), as reações contra o gênero (discursos machistas e homofóbicos) são uma característica comum dos processos de erosão das estruturas democráticas. Sobre o processo de deterioração das estruturas democráticas que os Estados Unidos vivenciaram diante do fenômeno de Donald Trump, Levitsky e Ziblatt (2018, p. 217), declaram que as políticas de inclusão estão repletas de discursos polarizantes, ou seja:

Adotar medidas que enfrentem a desigualdade econômica e social é sem dúvida, politicamente difícil – em parte por causa da polarização (e do impasse institucional

resultando) que essas políticas visam abordar. E nós não temos nenhuma ilusão sobre os obstáculos para construir coalizões multirraciais - que incluam minorias raciais e *também* a classe trabalhadora branca. Não podemos ter certeza de que políticas universalistas propiciam bases para uma coalizão desse tipo – mas apenas de que elas representam uma classe melhor que nossos atuais programas de testes de meios.

Desse modo, é imperativo das democracias estruturarem-se com vistas à superação das desigualdades sociais, afinal, há o princípio da justiça social. Os autores enfatizam, ainda, que “a própria saúde da nossa democracia depende de pautar a justiça social” (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 217). Levitsky e Ziblatt (2018) alertam o mundo sobre os riscos que as democracias correm na conjuntura contemporânea: “Nosso ponto é que a retórica da ameaça à nação é uma estratégia perigosa para sustentar a democracia” (2018, p. 131). Pois, ao deslegitimar o oponente político, impulsionar a intolerância contra grupos já excluídos do sistema capitalista neoliberal, e que por alguns momentos foram assistidos por políticas públicas de redistribuição de renda, é criado um cenário ideal para discursos cada vez mais autoritários e violentos que ameaçam a democracia.

No cenário brasileiro foi possível, nas últimas duas décadas, discutir sobre os direitos humanos, os direitos sociais e políticos, no entanto, de acordo com Reis (2019), muitas das políticas públicas implementadas durante os últimos governos com premissas de esquerda foram voltadas muito mais à multiplicação de consumidores do que à construção da cidadania plena. Desse modo, o exercício da democracia participativa foi deixado de lado ao se priorizar a ampliação do consumo: “consumir mais e melhor tornou-se uma aspiração fundamental das pessoas o que por consequência desestimulou a participação e a luta por controlar os instrumentos de poder e governantes e políticas” (REIS, 2019, p. 283).

Esse fenômeno estudado no Brasil está fortemente articulado com o contexto internacional da América Latina, no qual, posteriormente às políticas pautadas por partidos de esquerda, houve proliferação de propostas nacionalistas de direita e de extrema direita. Isto é, desenvolvidas nas sequências de golpes de destituição de partidos de esquerda, como, por exemplo, na destituição de Fernando Lugo no Paraguai, no ano de 2012, do golpe que tira Dilma Rousseff do poder no ano de 2016, e do golpe de Estado contra Evo Morales na Bolívia, em 2019, entre outros. Tais aspectos mobilizando forças oriundas não somente de sistemas econômicos neoliberais, mas, principalmente, frutos da dimensão cultural, ao atingir suas tradições e valores éticos e morais (BIROLI, 2020; REIS, 2019). Desse modo, olhar a conjuntura continental nos permite entender que o retrocesso na agenda das liberdades

democráticas não é um fenômeno isolado do Brasil, bem como não se deu início na exata data de posse do atual presidente.

Pensar a eclosão de discursos antidemocráticos e o avanço político brasileiro da extrema direita implica em compreender as jornadas de junho de 2013. Definido pela sua heterogeneidade de reivindicações e pela repercussão midiática, teve início com uma mobilização que pautava não apenas um preço mais acessível das passagens urbanas, mas também a mobilidade urbana e a qualidade de vida da população que não reside nos centros das cidades. Em quase todas as capitais, com uma centralidade em São Paulo, em um primeiro momento, como apontam Marcon, Dourado e Mezadri (2020), a emissora da rede Globo noticiou o fato como um movimento desordenado e de depredação dos espaços públicos. No entanto, em poucos dias essa mesma emissora passou a impulsionar e noticiar falas e cartazes contrários ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT), associando-o a escândalos de corrupção.

Nesse artigo, os autores problematizam a complexidade das jornadas que iniciam em 2013 e seguem até 2016, apontando também para as contradições dentro das manifestações. Contradições como a “volta da ditadura militar” andando lado a lado como, “pela democracia”, além de alguns pautarem a legalização do casamento homoafetivo, enquanto outros já se sentiam confortáveis com seus discursos machistas e homofóbicos. Nas palavras dos autores:

Um dos aspectos que chama atenção nesses processos é a rapidez com que novas pautas ganham evidência, novas lideranças são projetadas e representações sociais são produzidas, muitas delas falsas. Mais do que isso: discursos foram sendo produzidos para despartidarizar os articuladores, bem como os participantes e as reivindicações. A ideia de que as mobilizações eram apartidárias foi sistematicamente reproduzida. (MARCON; DOURADO; MEZARI, 2020, p. 10).

Essa despartidarização a que os autores fazem referência soma-se ao fato da crise de legitimidade que as instituições políticas têm e ao descrédito que a população sente em relação aos seus representantes políticos. Uma clara e concreta ameaça à democracia e à cidadania está dada. Para Reis (2019), a construção das lutas democráticas, em um processo para virar o jogo atual e efetuar as mudanças necessárias, perpassa menos pela dependência de atalhos e mais pela persuasão das consciências, menos do Estado, de líderes carismáticos e partidos políticos, mais pela cidadania ativa e consciente. Somente dessa maneira podem-se conferir “vitalidade, força a uma democracia que se quer renovada e não destruída” (REIS, 2019, p. 286).

Nesse sentido, é preciso pensar a historicidade da democracia brasileira e as dificuldades de sua efetivação devido a vários fatores, entre eles a cultura patriarcal, uma vez que a sociedade

brasileira vem formulando e reformulando desigualdades e assimetrias nas relações de gênero. Para compreender como as políticas públicas educacionais para a equidade de gênero emergem no Brasil, visto que a CEDAW, de 1979, foi um marco histórico para as políticas voltadas às mulheres, historicizar o processo inicia pela Constituição Cidadã.

3.2 A Constituição Cidadã e os direitos das mulheres

É preciso historicizar nossas fontes de pesquisa. Assim, ao propor uma análise documental da Constituição Federal de 1988, frisa-se que a sua elaboração contou com a participação dos movimentos sociais, movimentos de mulheres feministas, grupo de ativismo negro, indígena e LGBTQIAPN+. O documento que passamos a analisar pode ser considerado a consagração da volta ao regime democrático interrompido em 1964 e reestruturado a partir de 1985. Está previsto já no inciso I, do capítulo III, artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, n. p.).

De imediato, nosso olhar mira a premissa central, de preparo para o exercício da cidadania. Não precisamos, nesta pesquisa, elaborar uma retomada exaustiva aos antigos gregos e suas primeiras experiências democráticas, ou, ainda, estudar cada filósofo do Iluminismo Europeu da época moderna que dedicou sua vida às primeiras elaborações de estruturas democráticas, para compreender que estamos falando da capacidade crítica de perceber quando um direito constitucional está sendo violado. É essa capacidade crítica de sujeito que o ensino do conceito de cidadania nos proporciona. Exercer a cidadania potencializa a compreensão do sistema político que governa o país, para então entender como inserir-se nele, o que implica também saber do direito à vida, à educação e à saúde pública e de qualidade. São muitas as formas que o exercício para a cidadania nos proporciona.

No momento em que estamos em sala de aula com uma turma de meninos e meninas e o tema é o exercício da cidadania, é necessário entender a temática como uma potência sem tamanho de compreender a historicidade dos direitos sociais. Sem entrar na complexidade da Revolução Francesa, cabe considerar que os direitos civis foram expandindo-se não por obra de governantes bondosos, mas, sim, de intensa mobilização social.

Propor alternativas a esse contexto implica falar de uma democracia que não se limita a espaços de eleição de representantes, mas de uma democracia representativa. A historiadora

Pinto, em entrevista aos doutorandos Angeli e Ribeiro, no ano de 2018, faz uma brilhante análise histórica da democracia. Para essa historiadora, nem extrema direita e extrema esquerda são democratas, a democracia no Brasil ficou a cargo de partidos de centro esquerda e centro direita, contudo, atualmente a esquerda democratizou-se, enquanto que o bolsonarismo é extremamente antidemocrático e excludente de políticas públicas para os excluídos da história.

Pinto aprofunda o que viemos construindo ao longo desse trabalho, ou seja, a participação da população na construção das políticas públicas educacionais para a equidade de gênero que avançou nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Para a autora, “quando o PT chega ao governo, as feministas também chegam ao poder” (ANGELI; RIBEIRO, 2018, p. 387).

O Brasil teve um feminismo de Estado nos governos petistas, um feminismo muito politizado e muito demandante de direitos. Há uma quantidade expressiva de mulheres feministas ligadas ao PT que assumem posições nos governos. Soma-se a isso, uma das primeiras medidas que Lula tomou em 2006 foi a criação da Secretaria de Políticas das Mulheres com status de ministério. Há também as quatro conferências nos governos Lula e Dilma. Há, portanto, políticas públicas direcionadas às mulheres nesse período, tanto em termos de saúde reprodutiva, a questão da violência, do trabalho, questão racial, etc. No Brasil houve uma lua de mel entre feminismo e Estado durante 14 de governos Lula e Dilma (ANGELI; RIBEIRO, 2018, p. 387).

Quando pensamos em direitos das mulheres, é imprescindível falar de uma das maiores vitórias do feminismo: a Lei nº 11.340/2006, conhecida por Maria da Penha¹⁴ que estipula a prevenção, mas, trata-se, também, de uma política pública educacional para a equidade de gênero. Ou seja, recursos pedagógicos de sensibilização sobre os tipos de violências e medidas protetivas previstas representam práticas democráticas. Uma violência física é logo percebida, um olho roxo, um joelho ralado, entretanto, há outras formas de violência, como a sexual, que diferente do que muitos acreditam, não é logo percebida, pode vir por meio de manipulações e constrangimentos, que forçam a vítima a práticas não consentidas. São essas as violências que aniquilam as forças das vítimas. Há, ainda, as violências psicológicas e patrimoniais, que retiram recursos financeiros e amor-próprio, essenciais para sair de uma relação abusiva. Desse modo, conscientizar sobre o que é a violência de gênero assegura direitos garantidos pela legislação, protegendo meninas e mulheres da violência doméstica e familiar.

¹⁴ Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Vigência (Vide ADI nº 4424). Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

O que buscamos com essas considerações? Pontuar que o exercício da cidadania é luta constante e histórica! Dessa forma, compreendemos que logo na primeira legislação que estipula premissas para a educação (uma das formas de políticas públicas educacionais), se torna possível e viável falar em História das mulheres e dos direitos da cidadania, com o intuito de conscientizar.

Outro artigo da Constituição Federal de 1988 que legisla sobre conteúdos mínimos do ensino fundamental, é o Art. 210, que na íntegra diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, n. p.), isto é, respeito a valores culturais, regionais e nacionais, em um país continental. Partir de tal artigo para propor um ensino voltado ao respeito, ao diferente de si, àquele que não é espelho, e às formas como o outro/diferente é constituído em oposição ao eu/normal. Louro (2001) estuda processos que produzem as diferenças, disputas e conflitos nas posições de normalizados/marginalizados que o eu/outro ocupa, e que serão vistos com maiores detalhes no terceiro capítulo.

Conquistas democráticas foram alcançadas e elenca-se, aqui, uma das mais significativas vitórias dos movimentos feministas para todas as mulheres. Estamos falando da Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha¹⁵, que inclui: prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher. A Lei Maria da Penha tem como base o parágrafo 8º, do

¹⁵ Conforme relata Fernandes, em sua autobiografia, sob o título de “Sobrevivi... Posso Contar”, publicada em 1994, sua trajetória é brevemente resumida partindo de quando ainda era uma farmacêutica bioquímica. Maria conheceu Marco Antônio Heredia Viveros, um colombiano, quando estava cursando o mestrado, no ano de 1974. Ele fazia os seus estudos de pós-graduação em Economia na mesma instituição. Nesse ano, começaram a namorar. O rapaz demonstrava ser muito educado e amável. Casaram-se em 1976. Após o nascimento das três filhas, a história começou a mudar. As agressões passaram a se fazer presentes, ele agia com intolerância, exaltava-se com facilidade e tinha comportamentos explosivos não só com a esposa, mas também com as próprias filhas. O medo constante, a tensão diária e as atitudes violentas tornaram-se cada vez mais frequentes. Em 1983, Maria foi vítima de dupla tentativa de feminicídio por parte de Marco. Primeiro, ele deu um tiro em suas costas enquanto ela dormia. Como resultado dessa agressão, ela ficou paraplégica devido a lesões irreversíveis na terceira e quarta vértebras torácicas, laceração na dura-máter e destruição de um terço da medula à esquerda – constam ainda outras complicações físicas e traumas psicológicos (PENHA, 1994). O primeiro julgamento de Marco aconteceu no de 1991, ou seja, oito anos após o crime. O agressor foi sentenciado a 15 anos de prisão, mas devido a recursos solicitados pela defesa, saiu do fórum em liberdade. Mesmo muito abalada, Maria seguiu na luta por justiça. O segundo julgamento foi em 1996, onde ele foi condenado a 10 anos e 6 meses de prisão. Contudo, sob a alegação de irregularidades processuais por parte dos advogados de defesa, mais uma vez, a sentença não foi cumprida. Em 1998, o caso ganhou uma grande repercussão internacional. Maria da Penha, o Centro para a Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) denunciaram o caso para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (CIDH/OEA). Mesmo assim, o Estado brasileiro permaneceu omissa e não se pronunciou em nenhum momento durante o processo. Então, em 2001 e após receber quatro ofícios da CIDH/OEA (1998 a 2001) — silenciando diante das denúncias —, o Estado foi responsabilizado por negligência, omissão e tolerância em relação à violência doméstica praticada contra as mulheres brasileiras (PENHA, 1994). Em 7 de agosto de 2006, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.340, mais conhecida como Lei Maria da Penha.

artigo 226 da Constituição Federal, especialmente o parágrafo 8º que diz: “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.”.

A presente pesquisa recupera essa lei pela importância que tem, uma vez que prevenir e erradicar perpassa por consolidar políticas de conscientização à não violência contra as mulheres, e conscientização só é construída pelo campo da educação. Ou seja, a sensibilização para o respeito ao direito à integridade física, sexual, material e emocional das mulheres, tanto nos ambientes formais quanto não formais de ensino, passando pela formação basilar, como também pela formação continuada dos professores e gestores da educação possibilitam uma escola democrática e valorativa da vida das mulheres. Damos destaque, também, ao Art. 5º da Lei Maria da Penha que estipula: “para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006, n. p.).

A Lei Maria da Penha estabeleceu, em suas diretrizes, que há cinco formas de se cometer violência contra a mulher: violência física (inciso I)¹⁶, psicológica (inciso II)¹⁷, sexual (inciso III)¹⁸, patrimonial (inciso IV)¹⁹ e moral (inciso V)²⁰. Essas formas de violência podem ser

¹⁶ Violência física: é qualquer ato que prejudica a integridade ou saúde corporal da vítima. Caracteriza-se por contato físico que provoque dor, podendo ou não causar lesão ou marcas no corpo. Exemplo: tapas, socos, chutes, beliscões, mordidas, queimaduras, puxões de cabelo, entre outros (BRASIL, 2006).

¹⁷ Violência psicológica: qualquer ação que tenha intenção de provocar danos emocional e diminuição de autoestima, controlar comportamentos e decisões da vítima por meio de ameaça, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, insulto, chantagem, ridicularização, exploração, ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação. Os sintomas das mulheres que sofrem esse tipo de violência são: depressão, ansiedade, pesadelos, medos e pânico. São graves, embora não deixem marcas ou cicatrizes aparentes. Exemplo: proibição do uso de roupas curtas ou decotadas, maquiagens, cortar o cabelo, ir à escola, sair de casa ou viajar sozinha, trabalhar fora de casa, ser forçada a retirar a queixa, e outras situações semelhantes (BRASIL, 2006).

¹⁸ Violência sexual: é qualquer conduta que force a vítima a presenciar, manter ou participar de relação sexual não desejada, que impeça a vítima de usar método contraceptivo (camisinha ou pílula anticoncepcional, por exemplo) ou que force ao casamento, à gravidez, ao aborto, à prostituição, mediante ameaça, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais ou reprodutivos. Exemplo: quando o marido, namorado ou parceiro obriga a mulher a ter relações sexuais sem que a mesma concorde, quando critica seu desempenho sexual ou a obriga a praticar atos sexuais que não lhe agradam (BRASIL, 2006).

¹⁹ Violência patrimonial: é quando o agressor toma ou destrói os objetos da vítima, seus instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades. Exemplo: venda de bens sem o consentimento da mulher, tomar ou destruir carros, documentos, joias, roupas, móveis e até mesmo a casa onde vivem (BRASIL, 2006).

²⁰ Violência moral: ocorre quando a mulher é caluniada, difamada ou injuriada. A calúnia acontece sempre que seu agressor afirma falsamente que ela praticou um crime que não cometeu (dizer que a vítima roubou o carro dele, que faz programas, etc.). Já a difamação se configura quando o agressor atribui à mulher fatos que maculem a sua reputação (dizer que a vítima é bêbada, incompetente). Por sua vez, a injúria acontece nos casos em que o agressor ofende a dignidade da mulher (chamar a vítima de imbecil, de idiota, de safada). A violência moral também pode ocorrer através da internet (e-mails, redes sociais), contatos telefônicos (torpedos) (BRASIL, 2006).

cometidas isoladamente ou combinadas, desse modo, segundo o Capítulo II, Art. 7º e seus respectivos incisos.

Como parte dos avanços em termos de legislações, pode-se destacar a Lei nº 13.104/15, que entrou em vigor no dia 9 de março de 2015, conhecida como Lei do Femicídio. O conceito de feminicídio foi definido como o assassinato de mulheres por serem mulheres. A lei considera feminicídio quando o assassinato envolve violência doméstica e familiar, menosprezo ou discriminação à condição de mulher, da vítima. Ambas as leis (Maria da Penha e Femicídio), em vigor no Brasil atual, além de preverem a exata punição para os referidos crimes, estabelecem possibilidades de prevenção e erradicação das diversas formas de violência contra as mulheres. É nesse ponto que a educação tem um papel fundamental e encontramos conexão com essa pesquisa. Para tanto, ao articular uma pesquisa bibliográfica e análise documental das legislações, via documentos oficiais, problematiza-se as questões fundamentais da educação democrática e o exercício da cidadania. Nesse sentido, práticas inclusivas para promoção da justiça social são fundamentais em um cenário de neoliberalismo excludente e de conservadorismo moral discriminatório.

3.3 A LDB e a prática da liberdade

Outra fonte importante é a LDB. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi instituída como a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Já em seu título II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, estabelece conexões com o Art. 205 da CF, que prevê a educação como dever da família e do Estado e da sociedade. De acordo com o Art. 2 da LDB, a educação deve ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, n. p.).

Aqui entramos em um ponto crucial: em tempos de “Escola Sem Partido” e de *Fake News* a respeito da educação sexual, como construir um diálogo frutífero entre família que perpetua preconceitos e violências de gênero com a escola, com premissas democráticas e cidadãs? Sendo a educação dever do Estado, da família e da sociedade, o que fazer quando há desencontros referente à temática sobre violência contra o gênero feminino?

Escola, sociedade e família são instituições responsáveis pelo processo educativo das crianças e dos adolescentes. Para Oliveira e Marinho-Araújo, “a família é caracterizada por, pelo menos, uma díade ou par e pela presença de intimidade na relação, e tem como função orientar os sujeitos no desenvolvimento e aquisição de comportamentos aceitos socialmente”

(2010, p. 107). A função social da escola tem como objetivo a socialização do saber sistematizado historicamente.

Quando falamos em uma cultura desarticulada dos padrões da dominação masculina, adentramos nos meandros dos valores, das crenças e das visões de mundo da socialização de meninos e meninas. A questão pautada aqui é na compreensão de que padrões hierárquicos de relações de poder entre os gêneros resultam em violências às meninas, às adolescentes e às mulheres, e ao se apropriar desse conhecimento, cabe à escola conscientizar, informar e construir conhecimentos a esse respeito, transformando realidades e práticas por vezes aprendidas no seio familiar.

A formação cidadã implica na consolidação de práticas pautadas nos valores da liberdade e no entendimento de que a liberdade não se limita à liberdade de expressão que subjuga metade da população ao silenciamento. Encontramos embasamento para tal posicionamento no paradoxo da tolerância proposto pelo filósofo Popper, na obra *A Sociedade Aberta e Seus Inimigos*, de 1974. Assim sendo, o autor desenvolveu o paradoxo que facilita a compreensão de que para haver de fato a tolerância, é preciso ser intolerante com a intolerância, pois ao tolerar discursos intolerantes quanto à liberdade das mulheres de sair dos papéis de gênero impostos pelo patriarcado, a tolerância à tal intolerância leva ao fim da tolerância. Ou seja, tolerar um líder político que emite falas misóginas e antidemocráticas leva à extinção da liberdade democrática.

Em uma análise rápida, já percebemos a fundamentação da função final do ensino, a qual deve preparar o educando para o exercício da cidadania, ou seja, o ensino deve proporcionar possibilidades de aprendizagem por meio da historicidade da cidadania e da valorização de instituições democráticas e inclusivas. Quanto à formação para o mundo do trabalho, na atualidade, o respeito às diversidades de raça, de gênero e de sexualidade se transformam em valores essenciais.

Com o intuito de compreender brevemente o conceito de liberdade, principalmente quanto ao recorrido pelas legislações, recorreremos ao trabalho de Silva (2019), que ao fazer um estudo a respeito do que refletiram Aristóteles, Hegel e Sartre, entende a liberdade como um exercício político, e não um ato individual de fazer o que bem quiser. A liberdade, desse modo, só pode ser exercida por um ser humano pleno, em gozo da autonomia e em prol da coletividade.

O homem é aquele que faz e nesse fazer se faz. Se em Aristóteles, o homem livre é aquele que partilha do poder social entre os iguais, e em Hegel quanto mais o homem se desenvolve espiritualmente, mais ele se torna consciente de si mesmo e quanto mais ele se torna consciente de si mesmo, mais ele se torna ele mesmo, ou seja, livre, em Sartre, a liberdade é escolha autônoma, do ser em si para o ser para si. Ao passo que

em Hegel, eu sou livre quando estou comigo, quando o ser adquire a consciência de si participando do Estado, em Sartre, a liberdade, o para si, não pode coincidir consigo mesmo, mas deve buscar sua existência num contínuo nexos com o mundo onde o nada transpassa toda a relação (SILVA, 2019, p. 160).

Assim, partindo das concepções de liberdade como um exercício coletivo e vivido em contextos democráticos, percebemos a liberdade, de fato, tanto no Art. 205 da CF, de 1988, quanto na LDB, de 1996, como sendo inserida constantemente. A exemplo dos incisos II da LDB: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, e IV: respeito à liberdade e apreço à tolerância, o inciso IV traz para o debate questões profundas e complexas, como a liberdade de cátedra e a liberdade de pensar a nossa cultura ocidental cristã, constituída sobre as bases do patriarcado e do silenciamento das histórias de lutas das mulheres, temas esses fundamentais para o exercício da cidadania e da função social do ser professor.

Assim sendo, de um ponto de vista filosófico, a liberdade se estabelece a partir de concepções éticas e políticas, sempre pensadas para o bem-estar da coletividade. Partindo dessa premissa, analisamos os incisos II e IV que ressaltam o respeito à liberdade e o apreço à tolerância como uma possibilidade de defender uma educação que paute o ensino para a equidade de gênero.

Um ensino para a equidade de gênero resulta nas potencialidades de temas transversais como: a conscientização para a não violência contra meninas e mulheres, para além da leitura de dados e estatísticas alarmantes que assustam de imediato, porém, relatos reais de sobreviventes da violência doméstica potencializam a empatia e o sentimento de solidariedade. Exemplos e fatos reais dão rostos ao tema, histórias de superação permitem que meninas identifiquem padrões de comportamentos violentos em seus futuros ou atuais companheiros. Segundo Bourdieu (2011), historicizar o naturalizado cria condições para a libertação da dominação masculina. Um exemplo prático: ensinar, por meio de músicas, novelas, filmes e seriados atuais, a decifrar padrões de violências naturalizados.

O inciso I, art. 3, título 2 da LDB defende a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, que tem como premissa o estímulo à divisão igualitária do trabalho de limpeza da casa, para que meninos e meninas tenham o mesmo tempo dedicado aos estudos, bem como o respeito à diversidade de gênero e à sexualidade, tão fundamentais para que meninos e meninas que fogem aos padrões da heteronormatividade²¹ tenham direito ao acesso

²¹ Colling e Tedeschi (2019) retomam o conceito de heteronormatividade, a partir de Miskolci (2012), criado em 1991, por Michael Warner, que buscava dar conta de uma nova ordem social. Isso é, se antes essa ordem exigia

e à permanência nos espaços escolares.

Portanto, a liberdade do professor de ensinar e pesquisar as questões culturais implica em um ensino para o respeito e apreço à tolerância, espaço profícuo para o ensino das questões de gênero, uma vez que, diante daquele que é diferente, daquele que foge dos padrões de comportamentos, pensamentos e afetividades heteronormativos, haja o respeito.

3.4 Diretrizes curriculares nacionais para a educação em direitos humanos e conquistas LGBTQIAPN+

Dentre as regulamentações que contribuem para efetivar a equidade de gênero e romper com os preconceitos, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, resolução número 1, aprovada em 06 de março de 2012. Um dos focos para a efetivação dos direitos humanos é o “respeito às diversidades como aspecto fundamental na reflexão sobre as diversas formas de violência que ocasionam a negação dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2013).

Tendo em vista que o ambiente escolar não é apenas aquele formal do meio físico, mas, sim, aquele que envolve distintas interações com diferentes pessoas e seus papéis sociais em determinadas comunidades, abrangendo ações, experiências e vivências nas múltiplas relações e condições socioafetivas; forma-se uma cultura educativa, como previsto pela DCNEB, e busca-se um ambiente educacional promotor dos Direitos Humanos ligados com o “reconhecimento da necessidade de respeito às diferenças, garantindo a realização de práticas democráticas e inclusivas, livres de preconceitos, discriminações, violências, assédios e abusos sexuais, dentre outras formas de violação à dignidade humana” (BRASIL, 2013, p. 524).

A proposta defendida pelas diretrizes da educação em direitos humanos pauta-se nas experiências e nas vivências de uma cultura de valorização e efetivação dos princípios democráticos e cidadãos. Segundo relatório da UNESCO (2017), cerca de 85% dos estudantes LGBTQIAPN+ em países como os Estados Unidos, vivenciam violência homofóbica e transfóbica no ambiente escolar e, em países como a Argentina, cerca de 45% dos estudantes transexuais abandonam a escola. Viver práticas pedagógicas inclusivas e democráticas não é algo estático e não se resume ao estudo de declarações e códigos. Trata-se de um processo que trabalha com a intersubjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem

que todos fossem heterossexuais, hoje a ordem sexual exige que todos, heterossexuais ou não, organizem suas vidas conforme o modelo “supostamente coerente” da heterossexualidade (COLLING, 2014).

e, dessa forma, relacionar a História com o tempo presente e estabelecer vínculos e consciência histórica.

Quando falamos em direitos humanos, políticas públicas educacionais para a equidade de gênero, feminismo, lutas e resistências, todo o percurso histórico remete às múltiplas formas de opressão que afetam mulheres negras, mulheres rurais e mulheres LBTQIAPN+. Porém, é preciso lembrar que as múltiplas formas de violência que matam mulheres e a comunidade LBTQIAPN+ têm suas bases calcadas na heteronormatividade e na cultura patriarcalista, a qual, como vimos no primeiro capítulo, privilegia uma visão binária dos papéis sociais estereotipados do que é ser homem e o que é ser mulher na nossa sociedade ainda cristã ocidental (COLLING, 2014).

São esses os preconceitos que reforçam as desigualdades sociais, econômicas e políticas, violando os direitos humanos universais. Resultado de uma luta histórica violenta que assassinou milhares de LBTQIAPN+ ao longo da História mundial, a ONU reconheceu, com base nos princípios de YOGYAKARTA²², que os direitos dessa comunidade são direitos humanos, e que violá-los por motivos de orientação sexual ou identidade/expressão de gênero são ataques aos direitos humanos, de acordo com a resolução nº 17/19, no ano de 2011, documento ao qual o Brasil assinou e é signatário (GORISCH, 2013).

Contudo, cabe a ressalva que o reconhecimento do princípio da dignidade humana não efetiva, na prática, a garantia desses direitos, por não citar, especificamente, essa população nos acordos oficiais. Veremos, a seguir, algumas das conquistas, bem como os desafios que persistem diante do alto índice de violência. Segundo a cartilha dos direitos LBTQIAPN+ da bancada do PSOL²³, na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, há uma série de direitos trabalhistas, previdenciários, de proteção da violência, direito à identidade, à saúde, conquistados no âmbito das políticas públicas pelo movimento LBTQIAPN+.

Depois de trazermos os números de pessoas que são mortas simplesmente por serem quem são e amarem quem amam, é possível criar uma linha do tempo das conquistas a serem celebradas. Uma das primeiras conquistas do movimento LBTQIAPN+ é a Resolução nº 1/99

²² De acordo com os Princípios de Yogyakarta (2007), é pelo anseio de um mundo mais pacífico e pela harmonia entre os seres humanos, em especial, pela proteção dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, que esses princípios emergiram. Em outras palavras, os Princípios de Yogyakarta buscam aplicar e efetivar os direitos humanos, previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, à comunidade LBTQIAPN+QIAP+. Assim, os princípios estabelecem normas internacionais para a defesa da liberdade de identidade de gênero e de orientação sexual.

²³ Segundo Genro, “Esta cartilha foi resultado de extenso trabalho e de um esforço cooperativo. A bancada do PSOL na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul e o mandato do deputado Pedro Ruas agradecem aos autores e às autoras dos textos desta cartilha, que muito contribuem para um debate qualificado nas questões referentes aos direitos de LBTQIAPN+S. O PSOL é parceiro das lutas da população LBTQIAPN+ e agradece sua receptividade em nossas ações. Estamos juntos por mais direitos!” (2015, p. 1).

do Conselho Federal de Psicologia, que impede ações relacionadas à “cura gay” e proíbe psicólogos de emitir opiniões que reforcem preconceitos, estereótipos e a ideia da homossexualidade como comportamento patológico. Alguns anos depois, a Portaria 41 do Ministério do Trabalho e Emprego, de 28 de março de 2007, impede a discriminação no ambiente de trabalho. Nesse mesmo ano, outra vitória: a Instrução Normativa do INSS nº 20, de 10 de outubro de 2007, que garante direitos previdenciários a companheiro(a) homossexual em caso de óbito ou prisão do(a) cônjuge.

O ano de 2010 inicia com as discussões sobre os nomes sociais²⁴, e em 18 de maio do mesmo ano, a Portaria 233 do Ministério do Planejamento, assegura o direito do uso de nomes social a pessoas trans servidoras públicas federais. Outra importante conquista foi a Resolução nº 175, de 2013, do Conselho Nacional de Justiça, que proíbe a recusa do casamento de pessoas no mesmo sexo/gênero. E findamos, com o ano de 2019, quando o parecer técnico 141/2019 do Ministério da Educação aconselha estados e municípios a adotar o nome social dos estudantes nas escolas, como forma de evitar a evasão escolar de pessoas trans, e a ação direta nº 26, de 2019, que possibilita que a homofobia e a transfobia sejam penalizadas como crime de racismo até a elaboração de uma lei específica.

Posta todas essas resoluções, portarias e pareceres, percebe-se que existe muito a celebrar e a comemorar, porém, cabe a todos nós mobilizar, por meio de movimentos sociais e demais entidades, a efetivação desses direitos para todos, pois se está na lei, precisa estar na vida. Os direitos de se casar, receber pensão, mudar de nome são realidade de uma parcela muito pequena da população LGBTQIAPN+, uma vez que grande parte desta vive na exclusão das políticas públicas de afirmação e valorização da diversidade.

3.5 Da CONAE ao PNE: diversidade e equidade de gênero

Nesse momento a nossa análise dedica-se aos regimentos e documentos finais das Conferências Nacional de Educação (CONAEs), pautadas nos princípios democráticos com

²⁴ Segundo a psicóloga Bonato (2022), a identidade social de uma pessoa é construída de diferentes formas: de que família vem, onde mora, qual sua profissão, seus hobbies e suas causas. Mas, apesar disso tudo, o primeiro marcador de identidade social é o nosso nome, as demais coisas vão mudando ao longo da vida, porém, o mais comum é que nosso nome permaneça. Acontece que algumas pessoas não se identificam com o nome que foi dado a elas por uma série de razões: por gostar mais de um apelido ou nome artístico, por achar feio, entre outros. Mas, outras pessoas não se identificam com o nome que foi atribuído a elas no seu nascimento porque também não se identificam com o gênero e/ou sexo biológico com o qual foram designadas ao nascer (são as pessoas transgênero, que é um termo guarda-chuva para muitas identidades trans). Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/reitoria/conheca-o-caminho-da-legislacao-sobre-o-uso-do-nome-social>. Acesso em: 06 jan. 2023.

intensa participação popular. Esses são documentos construídos coletivamente por mais de 3,6 milhões de atores sociais ligados à educação e movimentos e organizações sociais que tinham por objetivo construir uma política pública educacional: O Plano Nacional de Educação (PNE). O plano tem como objetivo consolidar uma educação pautada nos direitos humanos e na democracia, resultando em uma política de Estado em vigor de 2014 até 2024. O PME apresenta as diretrizes, as metas e as ações para a política nacional de educação na perspectiva da inclusão, da igualdade e da diversidade e tem sido um marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade.

As primeiras conferências aconteceram nos anos de 2010 e 2014. Em 2010, o tema era: “Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. Como vemos no Documento Final da CONAE 2010, a qual tinha como objetivo explicitar marcadores de desigualdade para superação, especificamente, desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual, no que diz respeito aos motivadores de abandono escolar, o documento afirma:

Como direito social, avulta, de um lado, a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as e, de outro, a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem-sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos/as, em todas as etapas e modalidades. Este direito se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade (CONAE, 2010, p. 29)

Já no ano de 2014, o tema abordado foi o PNE na “Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. Ambas as conferências foram amplamente transmitidas por rádios, TVs e internet. Quando falamos da necessidade de uma democracia participativa, de fato, vale trazer as experiências de deliberações na assembleia geral, em 2010, como uma das principais manifestações democráticas no campo educacional, tendo como foco a luta pela educação de qualidade como direito social (CONAE, 2010).

Os documentos que agora nos detemos são oriundos das plenárias finais, sendo resultado das deliberações discutidas amplamente, concretizando lutas históricas e debates democráticos construídos pela sociedade civil organizada em movimentos sociais e demais entidades na direção da garantia da educação como bem público e direito social. Eles tiveram ampla participação democrática, objetivando a consolidação de uma educação pautada nos direitos humanos e na democracia.

Para entender melhor as CONAEs, chamo-as de verdadeira ponte para o futuro²⁵, em uma posição sarcástica ao programa “Uma Ponte para o Futuro”, imposta por Michel Temer, o qual foi na contramão dos estudos sobre a formação continuada dos professores, pautando apenas cursos esporádicos. Projeto bem diferente do processo de construção da educação como um direito social, que respeita e valoriza a diversidade, concretizando, assim, a redemocratização, tanto da gestão quanto da execução das políticas públicas educacionais, como foram as CONAEs. Importante salientar que milhões de pessoas participaram de todas as etapas de construção, discutindo as políticas nacional de educação, como perceberemos nos documentos construídos e deliberados em assembleias finais, analisados na sequência.

As discussões nas diferentes instâncias das CONAEs foram por eixos temáticos. No ano de 2010, o Eixo I pautava: o Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional. Ao trazer dados do IBGE, foi possível elaborar um panorama sobre o ainda preocupante analfabetismo, bem como o fato de que 60,4% da população brasileira não tem o ensino fundamental completo. A partir desses dados, é pontuada a função social para a educação proposta por esse eixo, que consiste na “construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na justiça social, superando práticas opressoras de modo a incluir os grupos historicamente excluídos” (CONAE, 2010, p. 29).

Para esta pesquisa, cabe destacar o modo como as questões relativas ao tema dos estudos de gênero aparecem no documento. Constantemente pontuada, a superação das desigualdades de gênero está articulada ao combate das demais desigualdades sociais, como as étnico-raciais e as relativas à diversidade sexual. Em prol de uma sociedade democrática, orientada à participação e à construção da justiça social, quanto ao gênero e à diversidade sexual, o regimento previa:

a) Introduzir e garantir a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais 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, no currículo do ensino superior, levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBTQIAPN+ e o Programa Brasil sem Homofobia (CONAE, 2010, p. 145).

²⁵ “No dia 31 de agosto de 2016 o então Vice-Presidente em exercício, Michel Temer, assumiu peremptoriamente o mais alto cargo da nação. A sua plataforma de governo chamada ‘Uma ponte para o futuro’. Do ponto de vista político-ideológico, apresenta-se em posição diametralmente oposta à agenda do governo anterior, do qual era integrante” (CAVALCANTI; VENERIO, 2017, p. 140).

Chamo a atenção para essas últimas três colocações: a justiça social só é realizada com a valorização de todas as formas de vivência humana, ou seja, mulheres que não se colocam como submissas e silenciadas pela violência, LGBTQIAPN+ que constituem para si novas formas de se relacionar, amar e realizar-se como sujeitos. Assim disso, propõe a superação de práticas opressoras de modo a incluir e pensar no incentivo à educação de meninas, adolescentes e mulheres, em especial as negras, para que sejam incluídas em espaços de poder e de decisão e, desse modo, efetivar a democratização e a equidade de gênero.

A Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação foram discutidas no Eixo II e pontuaram que uma educação de qualidade social está articulada com uma gestão participativa de posicionamentos dos professores, estudantes e pais ou responsáveis, bem como na tomada coletiva das decisões que impactam a todos da comunidade escolar. Além disso, evidenciou-se estipular avaliações escolares através de diagnósticos (buscando identificar os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes já dominam, assim como destacar os pontos a serem melhorados), formativo e contínuo (entendendo a educação e o processo de ensino e aprendizagem como um caminho a ser construído na relação professor-aluno, conhecimento científico-realidade).

No Eixo III, a defesa da democracia permanece central, pois se discute formas de efetivar a Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar. Como propostas, destaca-se a defesa de uma educação atrelada à luta pelos direitos humanos, um Estado democrático que proporcione uma educação laica, gratuita e obrigatória e políticas públicas educacionais que considerem as desigualdades econômicas, as zonas rurais de difícil acesso e a necessidade de assegurar aprendizagens significativas (CONAE, 2010).

Partindo dos princípios da gestão democrática, em especial, da permanência e sucesso escolar, abrem-se caminhos para pensar como alunas que se veem distante de uma educação sexual conscientizadora sobre ISTs, gravidez precoce e, em especial, sobre consentimento, independentemente das pressões dos namorados para ter garantidas à permanência e ao sucesso escolar. Isso dá-se por meio da conscientização da necessidade de adentrar os portões da escola as discussões de raça, de gênero e de sexualidade como formas de assegurar a inserção cidadã e a profissionalização ao longo da vida. Nesses elementos, as políticas públicas educacionais precisam se fundamentar para pensar nos princípios da equidade.

O Eixo IV tratou da Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação. As deliberações finais pontuaram a superação de políticas de formação que têm como diretrizes os parâmetros operacionais de mercado, além da superação e separação entre concepções teóricas inclusivas e práticas excludentes na formação continuada dos professores. Apontaram-se como

modos de garantir a formação e a valorização: a diminuição de carga horária, o apoio a situações de vulnerabilidade social e a elevação do estatuto socioeconômico da profissão. As discussões propostas nesse eixo são importantes para esta pesquisa, pois estabelecem como fundamental a formação continuada dos professores nas temáticas de gênero, de sexualidade e de educação.

No que tange ao Eixo V, o Financiamento da Educação e Controle Social foi pauta prévia que a Educação é direito social e dever do Estado e da família. Os dados são bem precisos ao apontar que a destinação atual de recursos oriundos dos impostos da União era de 18%, mas a proposta é que fosse de 25%, e do Estado era de 25% e a proposta é que passasse para 30%. O financiamento envolve desde as definições de condições materiais aos recursos para a formulação e, na sua etapa final, a avaliação das práticas educacionais e dos programas. Para a efetivação das propostas apresentadas no Eixo V, os processos de gestão, acompanhamento e controle, assim como a fiscalização de recursos, deviam ser oriundos de 7% do PIB. Quando falamos em uma educação para a equidade de gênero, isso implica em recursos financeiros para a formação de grupos de estudos e financiamentos de pesquisas e publicações.

E, finalmente, chegamos ao Eixo VI que está repleto de possibilidades para discutir as questões de gênero, pois abordou o tema Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. De início, leva-se em consideração a sociedade brasileira na contemporaneidade, uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais de classe, de gênero, étnico-raciais, geracionais e de pessoa com deficiência. Nesse contexto, ressaltam o desafio da consolidação de uma educação pautada na justiça social, nos direitos humanos, que vá além da preparação para o mundo do trabalho e, dessa forma, amplia a noção de inclusão, de igualdade social e de equidade de gênero. O trecho a seguir nos auxilia a pensar nas pretensões de uma educação pautada na inclusão, na diversidade e na igualdade.

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, com mecanismos que assegurem a participação dos movimentos sociais e populares. 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 (CONAE, 2010, p. 124).

Presentes em todos os níveis e modalidades da educação, destaca-se a pauta do ensino para a diversidade, calcada em políticas públicas que visam a justiça social por meio da inclusão da diversidade, que se efetua em contextos democráticos. Mediante a participação e o diálogo de movimentos sociais como o feminista, negro, LGBTQIAPN+, de pessoas com deficiência, é possível exercer a cidadania. Compreende que para haver uma democracia, de fato, numa

sociedade plural, deve haver políticas públicas educacionais para a equidade, visando a superação das desigualdades, articulada com uma educação para os direitos humanos. Ao todo, foram 25 propostas, que vão desde introduzir a discussão sobre as violências que envolvem as questões de gênero e de sexualidade na formação inicial e continuada de professores, a inclusão da temática nos livros didáticos, o incentivo a editais de pesquisa, até assegurar um ambiente escolar receptivo à temática (CONAE, 2010).

Considerando as deliberações da CONAE de 2010, deve-se garantir condições, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Sistema Nacional de Educação (SNE), às políticas educacionais concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, de modo a promover a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica como um princípio fundamental à inclusão de sujeitos historicamente excluídos.

Com a consolidação do SNE, deve-se assegurar as políticas e os mecanismos necessários para a garantia de recursos públicos; a melhoria dos indicadores de acesso e permanência; a universalização da educação de 4 a 17 anos; a gestão democrática nos sistemas de educação; o reconhecimento e respeito à diversidade, por meio da promoção de uma educação antirracista, antissexista e anti-homofóbica; a garantia das condições necessárias à inclusão escolar; a valorização dos profissionais da educação; a formação inicial e continuada; a carreira; o salário; as condições e as relações democráticas de trabalho.

No intuito de inserir mais elementos para a discussão, destacamos um trecho do documento final que trata da educação para os direitos humanos e sintetiza as aspirações pensadas nesse momento histórico:

- a) Ampliar a formação continuada dos/das profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dos planos estaduais de direitos humanos (onde houver), visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa.
- b) Estimular a criação e o fortalecimento de comitês estaduais e municipais, núcleos de estudos e pesquisas sobre a educação em direitos humanos por meio do financiamento de projetos, de formação continuada e produção de materiais didáticos e paradidáticos na área.
- c) Introduzir as temáticas de direitos humanos nos currículos da pedagogia e das licenciaturas, considerando o aspecto cognitivo e o desenvolvimento emocional e social dos/das futuros/as profissionais vinculados ao processo ensino e aprendizagem, na perspectiva da proteção, promoção, bem como da reparação das violações dos direitos humanos.
- d) Inserir a educação em direitos humanos, como temática transversal nas diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC e CNE.
- e) Assegurar a inserção das temáticas da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos da escola, e no novo modelo de gestão e avaliação (CONAE, 2010, p. 164).

Com o objetivo de acompanhar e avaliar as deliberações da CONAE de 2010, assim como verificar seu impacto e identificar atualizações necessárias para a elaboração da Política Nacional de Educação, a CONAE de 2014 buscou indicar responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino. Na luta pela garantia da educação como bem público e direito social, a formulação foi ampla e democrática. O processo de participação da sociedade civil e do governo na realização da CONAE/2014 aconteceu em diferentes instâncias: municipal/intermunicipal, estadual/distrital e, finalmente, a nacional. As discussões e deliberações nessas diferentes instâncias contribuíram para consolidar o avanço das políticas de educação, especialmente para a elaboração e aprovação do PNE 2014/2024 e para o desenvolvimento e adequação dos planos estaduais/distritais e municipais de educação correspondentes, bem como para a sua implementação e avaliação.

Nesse documento em específico, o Eixo I discutiu a consolidação das deliberações finais da CONAE de 2010 e a importância de garantir um PNE e um SNE, visando promover uma formação integral, pós-graduações conectadas com a realidade, valorização da diversidade (importante destacar que os estudos de gênero adentraram as políticas quando da discussão de respeito à diversidade), promoção da melhora da qualidade da educação no campo, valorização profissional e gestão democrática, assegurando os direitos humanos, sociais, políticos e econômicos no exercício da cidadania.

A concepção de direitos humanos, numa perspectiva emancipatória, se contrapõe à compreensão abstrata de humanidade ainda presente em muitos discursos, políticas e práticas de educação, meramente, regulatórios, que mantêm suposta neutralidade frente à luta pela inclusão social. Essa compreensão traduz a prevalência do modelo de humanidade que nega a diversidade e reforça um determinado padrão de humano: branco, masculino, de classe média, adulto, heterossexual, ocidental e sem deficiência. Nessa concepção homogeneizante e hegemônica de direitos humanos, a diversidade é colocada como um problema e não como um dos principais eixos da experiência humana (CONAE, 2014, p. 31).

Os direitos humanos abarcam uma educação democrática para a justiça social, pois quando se discute a diversidade de existências em nossa sociedade, é possível conscientizar que muitos estudantes, por fugirem da lógica da heteronormatividade, enfrentam preconceitos que acarretam em dificuldades de sucesso escolar. Essas barreiras, os alunos cisgêneros heterossexuais, que seguem o esperado cultural e socialmente do que é ser homem e do que é ser mulher, não enfrentam. Como as discussões do Eixo II evidenciam, nesse momento, debateu-se a respeito da educação e da diversidade, com foco na justiça social, na inclusão e nos direitos humanos. Entende-se, assim, que a construção de uma sociedade mais justa,

igualitária e plural é possibilitada somente com a diminuição das desigualdades históricas de classe, atreladas às intersecções de raça e gênero. Em um cenário vertical de relações de poder “os grupos humanos não só classificam as diferenças como, também, as hierarquizam, colocando-as em escalas de valor e subalternizando uns em relação a outros” (CONAE, 2014 p. 29). No intuito de superar essas hierarquias e relações de poder autoritárias, o combate ao preconceito se dá por meio de uma política educacional pautada na diversidade, trazendo para o exercício da prática democrática a problematização sobre a construção da igualdade social e as desigualdades existentes, como o documento expõe:

Banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades. A diversidade como dimensão humana deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder. Uma política educacional pautada na diversidade traz para o exercício da prática democrática a problematização sobre a construção da igualdade social e as desigualdades existentes. Esta construção pressupõe o reconhecimento da diversidade no desenvolvimento sócio histórico, cultural, econômico e político da sociedade. No contexto das relações de poder, os grupos humanos não só classificam as diferenças como, também, as hierarquizam, colocando-as em escalas de valor e subalternizando uns em relação a outros. Nesse processo, as diferenças são descaracterizadas e transformadas em desigualdades (CONAE, 2014, p. 29).

A construção sociocultural das diferenças que hierarquizam posições de poder entre homens e mulheres/cis e trans/ heterossexuais e LGBTs/ negros e brancos acarreta desigualdades sociais. A CONAE de 2014 pressupõe o reconhecimento da diversidade no desenvolvimento sócio-histórico, cultural, econômico e político da sociedade. Em uma perspectiva da democracia inclusiva e participativa, a compreensão de que “a diversidade, a justiça social e o combate às desigualdades não são antagônicos, elas deverão ser eixos da democracia e das políticas educacionais voltadas à garantia e efetivação dos direitos humanos” (CONAE, 2014, p. 30). A implantação de políticas públicas educacionais que objetivem o direito à diversidade, articulado com a justiça social e com a inclusão dos direitos humanos, requer a realização e o desenvolvimento de políticas setoriais e intersetoriais nas áreas da educação, do trabalho, da saúde, da cultura, da ciência e da tecnologia (CONAE, 2014).

A CF de 1988, em seu Art. 214, estabelece que o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, tem como objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e define diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos em diferentes esferas federativas visando: I

– erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1988, n. p.).

O PNE deveria ter sido aprovado em 2010 para entrar em vigência no ano de 2011, mas as disputas em torno de alguns pontos, especialmente o financiamento da educação e as questões de gênero, retardaram a aprovação do mesmo que somente ocorre em 2014. Em junho desse mesmo ano, a presidenta Dilma Rousseff sanciona a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação com vigência de 2014 a 2024 e dá outras providências.

No documento final, estão previstas metas e estratégias com definição de prazos. Com base no documento final, cabe interrogar: como ficou a equidade de gênero, como se dará a sua efetividade e sua aplicabilidade? Sendo que há uma única referência aos direitos humanos e a diversidade nas diretrizes do PNE, Art 2º, inciso X: “a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (PNE, 2014). Percebe-se, dessa forma, que as discussões sobre a inclusão e fortalecimento das práticas pedagógicas que tinham o poder de potencializar as conscientizações a respeito da desigualdade de gênero foram excluídas do Plano Nacional de Educação.

No ano de 2018, acontece a CONAPE (Conferência Nacional de Educação Popular), também de caráter nacional e que envolveu professores das redes municipais, estaduais, movimentos sociais, mulheres, negros, LGBTQIAPN+, além de sindicatos e associações de pais e mães. Pelo seu caráter popular, as discussões sobre os estudos de gênero foram profícuas e geraram significativas deliberações finais, mesmo com as questões de gênero alocadas dentro do eixo V: “Planos Decenais, SNE, Educação e Diversidade: Democratização, Direitos Humanos, Justiça Social e Inclusão”, ou seja, a temática de gênero foi discutida juntamente com todas as perspectivas de uma educação inclusiva. É sobre esse guarda-chuva de uma educação inclusiva, o que perpassa pela inclusão das pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, negros, LGBTQIAPN+ que a pauta das meninas, adolescentes e mulheres foi discutida. Há um indicativo também de um início da supressão do conceito de gênero, uma vez que ele aparece apenas três vezes em um documento de mais de 143 páginas e apenas uma menção referente à diversidade dos estudantes que necessitam de uma educação inclusiva mediante toda sua complexidade.

Do/a estudante – acesso, permanência e desempenho que se refere ao acesso e condições de permanência adequada à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos/das estudantes; no caso de pessoas com deficiência, acompanhamento por profissionais especializados, como garantia de sua permanência na escola e

criação e/ou adequação de espaços às suas condições específicas, garantida pelo poder público (CONAPE, 2018, p. 49);

Chamo atenção para a supressão do conceito “gênero” dos documentos base, pois em 2022 o documento da CONAE exclui por completo este conceito. Mesmo que ainda não tenha acontecido, pois está prevista para os dias 29 e 30 de novembro e 1º de dezembro de 2022, a total exclusão do conceito consolida a perseguição que a pauta de gênero vem sofrendo. Com o tema: “Inclusão, Equidade e Qualidade: Compromisso com o Futuro da Educação Brasileira”, as únicas referências à diversidade acontecem quando da revisão dos documentos dos anos de 2010 e 2014. Além da sigla LGBTQIAPN+ ser reduzida (lembrando que não são apenas letras, mas representações de múltiplas identidades de gênero e orientações sexuais), ela é referenciada apenas uma vez, quando aparece abaixo do nome dos representantes do movimento de Afirmação da Diversidade – Aliança Nacional LGBTI+.

É diante desse silêncio sobre temas tão caros à democracia, à justiça social e à equidade de gênero que se compreende o avanço do fenômeno bolsonarista na atualidade. A supressão de conceitos temas, como gênero, LGBTQIAPN+, população negra, quilombola e indígena evidencia um claro ataque antidemocrático e violento.

Com o objetivo de caracterizar e explicar a construção sociorreligiosa da “ideologia de gênero” e as transformações discursivas deste termo em diferentes espaços do Plano Nacional de Educação até o governo Bolsonaro, Coelho (2022, p. 16), em sua tese de doutorado, afirma que “já não é possível entender o momento político que o país está atravessando sem estudar ‘ideologia de gênero’”. A referida autora estuda com profundidade como o discurso da “ideologia de gênero” foi instrumentalizado politicamente para criminalizar o ensino de gênero no país, destacando o papel atuante dos políticos religiosos integrantes da Frente Parlamentar Evangélica, busca analisar como o gênero enquanto “ideologia” foi incorporado nos discursos da população e o papel das mídias político-religiosos nesse processo.

A ideologização de gênero, realizada por políticos religiosos e religiosos conservadores se posicionando politicamente, seja no Congresso, seja nas mídias, demonstra a capacidade de influência de grupos religiosos hegemônicos em construir conceitos e reforçar imaginários por eles defendidos [...] Graças à esta objetivação, a “ideologia de gênero” fez parte do pacote de inimigos de Bolsonaro e do país, na promessa pela construção de um Brasil melhor, acima de tudo, com Deus (e os religiosos) ao seu lado (COELHO, 2022, p. 149).

Ao findar esse tópico a respeito da inclusão das pautas feministas, de uma educação para a inclusão de todos e respeito à diversidade por meio dos documentos das CONAEs de 2010 e 2014, a vaga referência ao gênero no PNE de 2014 até a completa exclusão no documento

referência da CONAE de 2022, é possível analisar o percurso dos “estudos de gênero” à “ideologia de gênero” no Brasil dentro do recorte temporal desta pesquisa (2010-2022). Para usar a expressão de Coelho (2022), a chamada “ideologização de gênero” introduziu e potencializou o fortalecimento do conservadorismo no país.

Coelho (2022, p. 20) aponta a campanha religiosa contra o gênero, que o entendia como um discurso ideologizado se deu por um viés político-religioso, além de investigar que esse discurso se intensificou dentro e fora do Congresso Nacional, nas mídias digitais, chegando ao Senado. De acordo com seus estudos, houve uma intensa mobilização religiosa para a retirada dos termos “gênero e orientação sexual” do texto final do PNE.

A forma com que o discurso da chamada “ideologia de gênero” ganhou espaço no país, derrubou a diretriz de que preconizava a superação de desigualdades de gênero e orientação sexual do plano educacional e conformou um novo foco de discurso antifeminista no Congresso Nacional, principalmente, por meio da atuação de parlamentares religiosos (COELHO, 2022, p. 20).

Ao marcar os estudos de gênero como uma ameaça às famílias patriarcais religiosas, cunhando-os de “ideologia de gênero”, fora construído todo um imaginário social, no qual os papéis de gênero fixos e estáveis estariam sob ameaça, escondendo da população amedrontada pelas falácias que o real objetivo da pauta feminista consiste na desnaturalização de discursos misóginos e discriminatórios. Ou seja, o modo como a reprodução constante nas mídias sociais reforçou e consolidou todo imaginário “patriarcalizado”. Com a votação e elaboração do documento final do Plano Nacional de Educação (2014-2024), transformada na Lei nº 13.005/2014, foi a primeira conquista do movimento político-religioso e, ao mesmo tempo, a “prova” de criminalidade da chamada “ideologia de gênero” (COELHO, 2022). Dessa forma, esse discurso proferido pelos religiosos foi uma importante estratégia para obstaculizar os direitos sociais e desarticular as políticas públicas educacionais para a equidade de gênero que estavam sendo consolidadas.

4 EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E EQUIDADE DE GÊNERO

Essa pesquisa acadêmica, sobre a luta pela equidade de gênero por meio da educação, em um cenário de desmonte das estruturas democráticas, contextualiza elementos da estrutura social e histórica que diz a meninos e meninas quais são os papéis sociais a serem cumpridos desde o nascimento, com todos os elementos dos papéis de gênero, que pautam o que é ser homem e o que é ser mulher (expressões, comportamentos, linguagem). Quando uma criança nasce, é pelo sexo biológico que, de maneira impositiva, incorpora-se a crença de que não devemos acessar tudo que está fora do nosso espectro. Assim, somos estimulados a reproduzir discursos e práticas dos padrões do nosso espectro, sob pena de não se adequar social e culturalmente e, por consequência, sermos excluídos. Deste modo, aqueles corpos fora dos padrões de gênero são marginalizados e estão expostos à vulnerabilidade e à violência.

Ao chegar nesse quarto capítulo, estamos diante do terceiro desafio: compreender como a democracia está em risco numa conjuntura de ataque aos avanços democráticos, entre os quais, os estudos de gênero. Desde a primeira página desta pesquisa, pontua-se que as políticas públicas para a equidade de gênero fortalecem-se e fortalecem estruturas democráticas. Foi no contexto de redemocratização que as primeiras conquistas feministas voltadas a erradicar a violência contra as mulheres foram alcançadas. É no rompimento e ameaças à democracia que a categoria “gênero” foi suprimida dos documentos referências para a CONAE de 2022.

O capítulo anterior foi dedicado inteiramente a uma análise que partiu da Constituição Federal de 1988, a qual, já no seu primeiro artigo, estabelece a função da educação voltada ao exercício da cidadania, assim como define a LDB. É com esse fato que iniciamos as análises das deliberações finais das CONAEs de 2010, 2014 e 2018, o regimento interno e o documento base de 2022. Como já foi dito anteriormente, as conferências de 2010 e 2014 objetivaram a construção do PNE de um ponto de vista da valorização da diversidade. Observou-se que nele há breve menção aos direitos humanos, mas uma total exclusão da agenda de luta das mulheres, suas reivindicações e estratégias traçadas nas CONAEs. A não inclusão de políticas públicas educacionais para a equidade de gênero representa um retrocesso que não é total, porque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos ainda dão alguns respaldos para seguir defendendo a efetivação dos direitos à cidadania, à liberdade e à democracia inclusiva.

Nesse sentido, pensar a democracia como promotora da justiça social envolve problematizar as raízes do bolsonarismo. Para tanto, busca-se contextualizar movimentos antidemocráticos, aqui entendido como responsáveis pela guerra cultural que ameaça estruturas

democráticas por meio da sua retórica de ódio a todo aquele que se opõe. Assim, ao analisar educação, democracia e equidade de gênero adentraremos as possibilidades de compreensão dos ataques que os estudos de gênero vêm sofrendo, tais como as *Fake News* Ados fundamentalistas religiosos incrustadas no movimento “Escola Sem Partido”, no ataque ao programa “Brasil sem Homofobia” alcunhado de “Kit Gay”.

4.1 Educação para a equidade de gênero: um desafio no contexto antidemocrático

Darlot e Laval irão chamar o conjunto de transformações políticas que o neoliberalismo produz de subjetividade capitalista, ao questionarem como essas transformações interferem nos processos de socialização e individualização. Sem dúvida, é no campo da educação que há a possibilidade de formação de um sujeitespaço democrático, uma vez que a

[...] luta para fazer da educação um verdadeiro bem comum não pode ser isolado de uma luta muito mais geral para uma sociedade cujo valor central não seria mais a acumulação, mas, o que chamamos de “comum” entendendo-o como igualdade, solidariedade verdadeira democracia, livre acesso a recursos coletivos indispensáveis e, em primeiro lugar a educação (DARLOT; LAVAL, 2021, p. 414).

Os autores convidados da revista Espaço Pedagógico sistematizam à ubiquidade que o neoliberalismo encrusta nas práticas humanas, desde suas relações interpessoais, quanto consumistas, nesse cenário a competitividade entre os pares e até mesmo consigo mesmo é taxada de “valorização do eu”, ou ainda “empresário de si”, nos colocando como capital a ser colocado uma valoração. Ideário esse é percebido na escola, quando a competição é usada como “uma ideologia de combate e uma tecnologia de poder que consolida a dominação daqueles que têm todos os atributos para dominar e que atomizam os dominados, colocados em competição entre si para conseguir as migalhas do banquete” (DARLOT; LAVAL, 2021, p. 414).

Assim, competitividade e eficiência transformam-se em mantras que adentram os portões das escolas, enquanto que a pauta dos estudos de gênero aparece como “valores a serem ensinados pela família somente”. Andando em conjunto com a exclusão de disciplinas que não geram recursos financeiros de imediato para a população de baixa renda, um parêntese para nos lembrarmos da implementação do novo ensino médio, nesse cenário, o neoliberalismo vai na contramão de uma escola inclusiva. Há ainda outro risco, o qual é incorporar a lógica do empreendedorismo escolar, desde a mais tenra infância. Para os autores antes citados, esse movimento implica na disfunção de uma cultura empreendedora.

Como recomendam as grandes organizações econômicas e financeiras do mundo, é acelerar a transformação do ser humano em um ser puramente econômico, um *homo economicus* que raciocina apenas em termos de custos/benefícios e que perdeu todo o sentido dos valores de solidariedade, de cultura e de dignidade (DARLOT; LAVAL, 2021, p. 415).

Ao longo da História, foi primeiro a igreja e depois o Estado, que buscaram. A primeira, os cristãos, o segundo, cidadãos obedientes. E agora quem busca gerir a escola são as empresas. Esse processo implica em ver a escola como uma empresa a ser gerida, mas à medida que direciona, ela condiciona também uma cultura capitalista. Entendo que competitividade resulta em uma maior desigualdade social, cabendo aos professores resistirem, em um primeiro momento, à linguagem da cultura capitalista em prol da cooperatividade. Contudo, os autores nos eximem de uma culpa, uma vez que colocam com todas as letras que a escola não educa sozinha. A sociedade é marcada pelo fascismo, machismo e o racismo e, assim, a escola é palco de embates. Há um grande mito que não existe ainda na prática, que é o da escola democrática, um mito que precisa seguir sendo buscado como um projeto, sendo que para tal, alguns pontos precisam ser seguidos: a igualdade e a cooperação democrática (DARLOT; LAVAL, 2021).

Diante dos conceitos encantadores como “cultura de resultados” e “objetivos do capital humano”, o novo sujeito “empreendedor de si” instrumentaliza-se e, dessa forma, o mito da meritocracia tem potencial de ser reforçado. É nesse cenário que a educação busca resistir ao discurso da subjetividade capitalista, o qual, estimula a competitividade e a destruição do outro, quando não considera o ponto de partida desigual pelo qual meninos e meninas, brancos e negros, ricos e pobres partem, sendo que a resistência não pode ser apenas discurso.

No livro *A Gramática do Tempo: Para Uma Nova Cultura Política*, Santos (2021a), em seu capítulo 9, nos ajuda a pensar sobre a crise do contrato social da modernidade e a emergência do fascismo social. Para ele, o contrato social como metáfora fundante da sociedade civil organizada moderna ocidental, esteve pautado em critérios de inclusão e de exclusão, onde aqueles que são excluídos permanecem em estado de possibilidade de serem incluídos. Ou seja, minorias sociais (maiorias numéricas) são colocadas como excluídas do contrato e da civilidade, mesmo estando dentro da própria casa do ser incluído. É nesse cenário em que a cidadania, em sua representação máxima que é a democracia, encontra-se em conflito com o capitalismo.

A tensão entre o capitalismo e a democracia é constitutiva do estado moderno metropolitano, e a legitimidade desse maior ou menor, sempre esteve vinculada ao modo mais ou menos equilibrado. O grau zero de legitimidade do Estado moderno é o fascismo, a rendição total da democracia perante as necessidades de acumulação do capitalismo. O grau máximo da legitimidade do Estado reside na conversão, sempre problemática, da tensão entre capitalismo e democracia num círculo virtuoso, em que

cada um deles prospera aparentemente quando na medida que os dois prosperam conjuntamente (SANTOS, 2021a, p.122).

Na atualidade, os valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, a subjetividade, a justiça e a solidariedade significam cada vez mais coisas díspares para as pessoas ou grupos sociais diferentes, agora falamos em um regime social e civilizacional. É nesse contexto de atrito entre democracia e capitalismo que ocorre a emergência do fascismo social. Contudo, hoje observamos que não é mais necessário sacrificar a democracia às exigências do capitalismo, o que acontece é a promoção do capitalismo até “não ser conveniente sacrificar a democracia para promover o capitalismo” (SANTOS, 2021a, p. 123).

Para Santos (2021a), experimentamos um fascismo pluralista de diversas formas fundamentais de sociabilidade: 1. Fascismo do apartheid social (quando se cria e potencializa zonas selvagens e zonas civilizadas e a atuação do estado é diferente para cada uma delas, sendo que nas primeiras, o Estado age com truculência, já na segunda, o Estado faz garantir direitos de propriedade); 2. Fascismo paraestatal (contratos e territórios são as ocupações do Estado); 3. Fascismo da insegurança (refere-se a todo um sistema que nos aprisiona em sentimentos de ansiedade, consumismo e culpa), e o 4. Fascismo financeiro (o *Homo Economicus* que fica em frente a gráficos financeiros, examinando o mercado financeiro e, assim, controla quase todo o dinheiro em circulação). E como consequência disso, urge a necessidade de pensar vias alternativas realistas como a epistemologia do Sul para um novo contrato social que fuja da lógica da exclusão.

Até o presente momento deste trabalho, evidenciamos discussões que nos permitem pensar as formas pelas quais o neoliberalismo, fruto do capitalismo, está presente no nosso cotidiano, desde as formas mais sutis, bem como na imensa desigualdade social que fazem-nos crer ser consertável dentro do sistema capitalista, afinal, vivemos uma nova espécie de fascismo social. Um exemplo dessas tentativas de encontrar meios dentro do próprio sistema para amenizar as suas próprias mazelas, está nas concepções de filantropia analisadas pelo autor Ball, em sua obra *Educação Global S. A.: Novas Redes Políticas e Imaginário Neoliberal*. Nesse trabalho, Ball (2014) enfatiza as novas formas como são apresentadas o capitalismo, um “capitalismo social” encrustando uma subjetividade neoliberal híbrida. Para tal, ele apresenta a “nova filantropia”.

De acordo com Ball (2014), a filantropia e empreendimento social andam juntas e problemas sociais e educacionais (tais como a luta pela equidade de gênero) são pensados pela lógica do empreendedorismo sustentável. Assim, atores sociais atuam como políticas de Estado. Nesse cenário, a competitividade se sobrepõe a lógicas cooperativas, empreendimento social

dentro de um capitalismo social soa bem, no entanto, ao abrirem maiores possibilidades de mercado, novas oportunidades de negócio, surgem novas roupagens ao apresentar a nova filantropia.

Cada vez mais, a ajuda internacional e filantropia já não são doadas como subsidio a ONGs ou a governos, mas, sim são “investimentos” em edubusiness e no desenvolvimento de mercado e de soluções de empreendedorismo social para problemas educacionais. Métodos e negócios e iniciativas de empreendedorismo social são vistos como formas mais efetivas de conseguir acesso mais amplo e melhoria da qualidade de educação, do que se argumenta pode ser alcançado pelo governo, ou por via tradicional da ajuda ou da caridade (BALL, 2014, p. 145).

Essas novas formas de “empreendimento”, “pessoas empreendedoras” no novo social global e na política educacional “são cruzamentos cada vez mais complexos, opacos, obscuros, entrelaçados, ou híbridos que constituem essa paisagem neoliberal de empreendimentos (BALL, 2014, p. 147)”. Social e empreendedorismo colocam novos atores/investidores para cumprirem o papel do Estado. Não nos referimos aqui aos indivíduos encantados com o discurso, mas sim ao discurso em si – neoliberal – o imaginário neoliberal como modo de vida, como uma cultura de resultados, não mais apenas como um sistema econômico e político, em ação reformula objetos e sujeitos na educação e nas políticas sociais, ao estender a lógica do capital a todas às relações sociais.

Ao compreender a luta por uma educação que paute a equidade de gênero como fator decisivo para a justiça social e a consolidação da educação em direitos humanos, as políticas públicas voltadas à escola têm a potencialidade de responder a muitas das questões aqui propostas. No atual contexto neoliberal, o consumir mais por merecer mais (meritocracia como filosofia de vida), a lógica individualista é reforçada. Com o avanço dessa lógica, as violações dos princípios e direitos democráticos deixam de mobilizar esforços para a conquista de políticas públicas educacionais para a equidade de gênero e diversidade sexual. Para fugir dessa lógica, é necessário pensar em mudanças nos princípios e nas práticas pedagógicas, para que elas sejam cada vez mais inclusivas e emancipatórias na educação. Assim, torna-se fundamental retomar as teorias de Freire (2011).

Com a consciência de que a educação escolar pode se constituir num espaço para legitimar discriminações, mas também um espaço para identificar abusos e propor relações respeitadas e democráticas, em suas obras, Freire (2011) nos ensina que somente os que refletem criticamente sobre sua própria condição de opressão serão capazes de libertar-se das amarras até então invisíveis. Assim, a luta pela libertação da opressão ocorre por meio da consciência das limitações femininas e dos privilégios masculinos, reconhecendo posturas, falas e

comportamentos oriundos de uma cultura patriarcal e nos princípios de que o gênero masculino detém poderes sobre o feminino, fatos tão naturalizados em nossa sociedade.

É nesse contexto que a escola precisa ser propositiva, visto que as críticas já foram realizadas, constituindo-se num espaço potencializador de práticas inclusivas e emancipatórias. Massachelein e Simons (2018); produziram uma obra que trata da defesa da escola como uma questão pública. Nela, os autores estabelecem questões centrais as quais a escola como uma instituição histórica pode ser reinventada partindo da concepção dos antigos gregos de escola como tempo livre para pensar a coisa comum. Diante de acusações à escola, Massachelein e Simons (2018) apontam para posições que possibilitam a democratização e equalização dentro da escola, desenvolvendo um espaço para deixar de lado as regras sociais impostas.

A escola não está separada da sociedade, mas ela é vista como um espaço fundamental para proporcionar interesses compartilhados entre os educandos e o mundo. A dualidade entre a acusação de reprodutora de desigualdades e como espaço de reflexão sobre as opressões sociais pesa sobre professores e a escola como um todo. Nesse sentido, os autores falam do sonho de mobilidade social, de progresso e emancipação que a escola pode proporcionar e criar condições de igualdade dentro de um sistema desigual. Formar e “educar uma criança trata-se de abrir o mundo e trazer para o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no “tempo escolar”” (MASSACHELEIN; SIMONS, 2018, p. 98).

A “Scholé” ou o “tempo livre”, em referência às escolas gregas da antiguidade clássica, eram espaços onde somente as pessoas que tinham tempo livre para refletir eram consideradas livres, possibilitando refletir sobre a realidade atual do estudante trabalhador que pouco consegue realizar pensamentos aprofundados fora do tempo em que permanece na escola. Nesse cenário, há espaço para discussões sobre as identidades e sexualidades fluidas como as pensadas pelo Movimento Queer? Onde fica a função social da escola? No intuito de compreender o papel da educação no processo de socialização dos sujeitos dissidentes da binaridade de gênero é que buscamos as contribuições de Louro (2001), quando ela fala das possibilidades da escola como instituição normatizadora a construir, em conjunto com os novos sujeitos, novas práticas que desafiam as fronteiras binárias, homem/mulher, homo/hétero.

O que ocorre, então, é um deslocamento no foco e nas estratégias de análises e uma nova perspectiva epistemológica, voltada para a desconstrução dos binarismos de gênero e da homossexualidade/heterossexualidade presentes na cultura. É dentro dessa proposta metodológica que Louro (2001) nos auxilia ao propor uma pedagogia e um currículo *queer* que potencialize as discussões, as formas como o “outro” é constituído, em oposição e dependência

do “eu”. O desafio está em superar os processos que produzem as diferenças, as disputas e os conflitos nas posições de normalizados/marginalizados, que o eu/outro ocupa, problematizando e desnaturalizando as “estratégias normalizadoras” ao invés de contemplar a diferença como algo exótico, ou seja, superar a perspectiva da construção do outro em oposição ao eu normalizado.

Postos esses desafios e questões norteadoras desta pesquisa, na sequência, estabelecemos conexões entre o fenômeno do bolsonarismo e os ataques que os estudos de gênero vêm sofrendo, por compreender que o papel da educação para os direitos humanos e uma educação democrática se consolidam em políticas favoráveis à justiça social e aos direitos humanos.

Para ser possível, em tempos sombrios, esperar palavras de paz e justiça social, se torna fundamental analisar o fenômeno do bolsonarismo articulado com os discursos calcados na dominação masculina. Presente nas estruturas do patriarcado, o fenômeno do bolsonarismo ajuda a explicitar as desigualdades de gênero, bem como as relações de poder antidemocráticas na política, na educação e nas relações sociais.

4.2 Democracia e gênero: possibilidades de enfrentamento ao bolsonarismo

Ao pensar a educação para a equidade de gênero como possibilidades democráticas e evidenciar o papel atuante das mulheres, dos negros e da população LGBTQIAPN+ na construção dos pilares e na consolidação de estruturas democráticas, inicia-se uma discussão articulando a luta pela equidade de gênero com a história da redemocratização do Brasil.

Com o intuito de historicizar a democracia brasileira, passaremos rapidamente pelo processo histórico de reconstrução das estruturas democráticas pós-golpe civil militar de 1964 no Brasil até a promulgação da Constituição de 1988. Para tal desafio, encontramos respostas na escrita das historiadoras Starling e Schwarcz (2018), em sua obra *Brasil: Uma Biografia*. De forma densa, elas pensam nos mais de 500 anos de História do Brasil e questionam: em uma sociedade que conserva em suas raízes os fundamentos escravistas, misóginos, autoritários e violentos, como se dá a construção e a consolidação da democracia? Nesse momento, vamos nos aprofundar sobre a transição da ditadura iniciada em 1964 para o poder civil solidificado com a Constituição Cidadã de 1988.

Starling e Schwarcz (2018, p. 473) historicizam o slogan unificado “pelas liberdades democráticas” defendido como bandeira de luta de diversos movimentos opositores às mortes decorrentes de torturas e assassinatos. Os movimentos estudantis e demais atores sociais

buscaram na ação cultural, formas de redefinir o ativismo político em manifestações pró-democracia. A democracia, como forma de governo, era pauta de luta e estava acima de qualquer regime. Assim, no intuito de alcançá-la, diversas formas de ativismos foram consolidadas. Com muita resistência e dificuldade a oposição conseguiu a transição, principalmente, ao incorporar uma diversidade de vozes vindas da sociedade por meio de grupos clandestinos de esquerda.

As autoras seguem nos apresentando os atores e movimentos sociais que pautaram temas caros para este trabalho, além de evidenciar como ocorreu o processo de consolidação das agendas de tolerâncias vinculadas à pauta dos direitos civis no debate público. Motivados por novas formas de militância política, organizadas durante os anos 1970, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, o Centro da Mulher Brasileira e o SOMOS (Grupo de afirmação homossexual), trouxeram para o debate novas inquietações necessárias para a consolidação da democracia. Segundo as autoras, esses movimentos

[...] alargaram os contornos da luta democrática e fizeram circular seus pontos de vista em publicações próprias que combinavam um novo ativismo político, no qual se reivindicava o reconhecimento da diferença associado à pauta da demanda por igualdade de universalidade de direitos, e que introduzia novas categorias analíticas, como gênero e sexualidade: Nós Mulheres, O lampião da Esquina e Sinba (STARLING; SCHWARCZ, 2018, p. 474).

Os periódicos de imprensas alternativas elaborados por mulheres organizadas no Centro da Mulher Brasileira construíram o jornal *Nós Mulheres*. Pessoas negras dirigiam o Movimento Negro Unificado, pautando iniciativas contra a discriminação racial. O jornal *Lampião da Esquina* redigia temas caros à população que não seguia as normas heteronormativas patriarcais, grupo que atualmente se reconhece por meio das siglas LGBTQIAPN+. Alguns de seus integrantes, posteriormente, fundaram o grupo SOMOS. Mulheres, negros e LGBTQIAPN+ contaram com o apoio de outros atores sociais.

Posteriormente, surgem movimentos que reivindicam a anistia, à exemplo do Movimento Feminino pela Anistia, encabeçado pela advogada Therezinha Zerbini, que com apoio do PMDB e da Igreja Católica, se espalhou pelo Brasil todo, animando os exilados a se agregarem em torno de uma bandeira comum; sendo que 1979 foi um ano significativo, pois, nesse momento, já existiam 30 comitês com esse propósito (STARLING; SCHWARCZ, 2018).

Considerando que a obra de Starling e Schwarcz foi publicada em 2015, um ano antes do golpe parlamentar que retirou a presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff, da presidência, pode-se compreender as palavras de um certo otimismo que as autoras usam para

encerrar o livro. Para elas, o árduo e contínuo trabalho que toda a sociedade precisa realizar para manter os princípios e as estruturas democráticas intactas, como foi a luta contra a ditadura, fora eficiente para ensinar aos brasileiros que é da

[...] natureza da democracia: suas conquistas são lentas, difíceis de conseguir e se perdem facilmente. [...] A constituição de 1988, por sua vez, deu forma e solidez às instituições que podem sustentar a vivência democrática no país, e o plano real estabilizou a moeda - firmou a base por onde uma agenda democrática poderá caminhar. Nos vinte anos que seguiram, o Brasil introduziu nessa agenda a luta contra a desigualdade social, mas ainda não a consumou – e a tarefa não será fácil [...] quem sabe a democracia pode não ter um fim, e o futuro ser bom. (STARLING; SCHWARCZ, 2018, p. 497).

Problematizar e desnaturalizar todo um imaginário social que estrutura as forças reguladoras da vida coletiva, representa enfrentar o poder real legitimado. A dominação masculina está na contramão da democracia. Dessa forma, torna-se de fundamental importância para esta pesquisa. Além disso, é importante pensar a relação entre religião e democracia, pautada e conectada com os fundamentos do neoliberalismo. Os estudos de Biroli e Miguel (2014) e Biroli (2018, 2020) auxiliam a pensar os processos de desdemocratização e enfrentar os ataques aos estudos de gênero.

Contudo, quando falamos em mulheres e política, há muita transformação em curso desde 2016, uma vez que a bancada de mulheres na Câmara dos deputados e no senado ainda não representa, de fato, a totalidade de mulheres. Exemplo disso são os resultados da última eleição ocorrida recentemente (2022). De acordo com a página NEXO²⁶

As candidaturas femininas à Câmara dos Deputados cresceram, passando de 32,3% em 2018 para 34,7% em 2022. Já entre as eleitas, embora bem aquém do patamar mínimo desejável de 30% e mais distante ainda da paridade almejada, a tendência de crescimento se manteve. O total de eleitas para a Câmara dos Deputados passou de 77 em 2018 para 91 em 2022, o que corresponde a 17,7% do total de cadeiras da Câmara (ARAÚJO; OKADO; CHEVITARESE, 2022, n. p.).

Com esse último dado – 17,7% de mulheres ocupando espaços de poder, observa-se resultados de uma longa trajetória analisadas no primeiro capítulo, no entanto, a história do Brasil mostra o patriarcado como estrutura de poder que está presente nas discriminações de gênero. Desde o final dos anos de 1970, multiplicaram-se movimentos e organizações em defesa da democracia, assim como pautas em defesa da equidade de gênero que, posteriormente,

²⁶ Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2022/10/16/O-que-est%C3%A1-em-jogo-o-resultado-das-elei%C3%A7%C3%B5es-para-as-mulheres>. Acesso em: 20 dez. 2022.

foram incorporadas e transformadas em legislações e políticas em defesa de um ensino para a equidade de gênero.

A luta pelos direitos das mulheres, dos negros e dos LGBTQIAPN+ foi incorporada ao discurso bolsonarista como algo a ser combatido. Em contrapartida, exaltam a família tradicional brasileira, a mesma família que coloca a mulher como uma “fraquejada”, ou, ainda, em nome da tão defendida tradição de combate à “ideologia de gênero”, diz, abertamente, a deputada federal pelo Rio Grande do Sul, Maria do Rosário, uma mulher que ocupa um espaço de poder público que “não a estupraria porque ela não merecia” (SANTOS, 2021c). Essas frases grotescas ditas pelo então presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), cargo máximo de representação do povo brasileiro, são uma forma de fazer com que a população assimile tal retórica de combate à “ideologia de gênero”, criando em torno da pauta da equidade de gênero uma guerra cultural, na qual se denuncia uma hipotética ideologia de gênero, desconsiderando que se trata dos estudos sobre as opressões que as mulheres sofrem.

Assim, colocam-se os seus seguidores favoráveis aos valores tradicionais da civilização cristã ocidental como opositores aos estudos que visam acabar com as formas de violência decorrente desses valores hierárquicos e com relações de poder assimétricos. Quando falamos em relações de poder assimétricas, estamos nos referindo a colocar a mulher como subalterna: “uma fraquejada”, um ser humano passível de violência sexual.

Rocha (2021) trabalha com a problematização do termo Guerra Cultural, criado por Olavo de Carvalho para referenciar a retórica do ódio que compõe o movimento político de massa bolsonarismo. O autor nos ajuda a pensar para além da figura caricata de Jair Messias Bolsonaro, indo para a caracterização de uma linguagem prática, retórica e do seu projeto autoritário, características essas que exterminam qualquer possibilidade de diálogo, tão fundamental e precioso para a democracia. Para Rocha (2021), há um projeto de aniquilamento da democracia, incluindo o fim das instituições criadas pela Constituição de 1988, instituições essas que possibilitaram políticas públicas educacionais para a equidade de gênero.

Rocha (2021) segue analisando a mentalidade do fenômeno político de massa bolsonarista por meio de uma metodologia que envolve a etnografia textual. Para o autor, outro ponto significativo do fenômeno bolsonarista que precisa ser considerado é sua forte ascensão no ativismo digital e judicial, em especial, a contribuição de Olavo de Carvalho na constante construção de inimigos imaginários, alastrando um fanatismo assustador. Parte dessa estratégia consiste na desqualificação dos classificados como outros, os do mal:

Gênesis e apocalipse da técnica olavista, a desqualificação nulificadora reduz o adversário ideológico num outro tão absoluto. Que ele passa a se confundir com um puro nada, um ninguém de lugar nenhum. O efeito é assustador porque autoriza a completa desumanização de todo aquele que não seja espelho de minhas próprias convicções. E como se trata de uma técnica nunca se esqueça desse ponto! Desqualificação nulificadora, tal como aperfeiçoada por Olavo de Carvalho, foi aprendida e multiplicada pela miríade de youtubers de direita, empregada à exaustão nas redes sociais, por meio da orquestração muito bem coordenada de likes e dislikes, alcançou a esfera privada de dezenas de milhões de pessoas através das temidas correntes de WhatsApp e, por fim, foi traduzida e ampliada nos círculos políticos do fenômeno bolsonarista por meio do linchamento permanente do inimigo de plantão (ROCHA, 2021, p. 163).

Importante destacar que essa desumanização provocada pelo fenômeno do bolsonarismo acaba por colocar feministas e defensores dos direitos das mulheres, defensores de uma política democrática que inclua em sua pauta formas de conscientização à não violência de gênero, como inimigos da família tradicional brasileira. Assim, ao banalizar as meninas e mulheres que sofrem com violências de gênero no seu cotidiano, desde a escola até as universidades, do ambiente doméstico aos espaços públicos, do trabalho invisível de reprodução da força de trabalho ao mercado de trabalho inacessível às condições das mulheres, coloca-as, de acordo com o bolsonarismo, em um lugar de desvalidação e ridicularização, uma vez que tais realidades de luta contra as violências verbais, assédios e abusos não espelham a ideologia dominante de um patriarca que silencia as mulheres em seu entorno.

É diante desse cenário que compreendemos a relevância de políticas educacionais que defendem a equidade de gênero e combatem toda forma de discriminação, as diretrizes construídas pelas CONAEs, até aquelas que estão presentes em espaços formais e não formais de ensino, como a própria Lei Maria da Penha. É fundamental diagnosticar as formas simbólicas, psicológicas, patrimoniais e físicas das violências praticadas contra mulheres e, então, qualificar as formas de punição, erradicação e eliminação dessas.

A agenda da equidade de gênero e da diversidade sexual foi sendo excluída das leis e das políticas públicas educacionais em um contexto de enfraquecimento da democracia no mundo, no início do século XXI, juntamente com o avanço de projetos reacionários pautados na força e no confronto permanente, ou seja, é um projeto bélico que adentra as relações humanas. Mesmo persistindo certos atritos, é fundamental avançar em pesquisas que reúnam dados e denunciem práticas de violência contra a mulher. É imprescindível incorporar e assegurar nos documentos, que são referências da educação, o combate à homofobia, a defesa da igualdade de gênero e o respeito à diversidade como valores democráticos. Todavia, a bandeira da “defesa da família”, de parte do movimento bolsonarista, vem justificando a erosão de valores democráticos com “restrições a direitos e naturalizando desigualdades e colocando

em xeque legislações e políticas que visam garantir a integridade física de mulheres e pessoas LGBTQIAPN+” (BIROLI, 2020, p. 137).

Exemplo nítido dessa perseguição fora os ataques à prova do ENEM de 2015, no qual o tema da redação foi a violência contra a mulher, além da questão 05 do caderno de ciências humanas ser referente a clássica frase de Simone de Beauvoir: “Ninguém nasce mulher: tornasse mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade” (ENEM, 2015). Depois dessa citação direta, encontra-se a seguinte pergunta: “Na década de 1960, a proposição de Simone de Beauvoir contribuiu para estruturar um movimento social que teve como marca o(a)?” As alternativas apresentadas foram as seguintes:

- a) Ação do Poder Judiciário para criminalizar a violência sexual.
- b) Pressão do Poder Legislativo para impedir a dupla jornada de trabalho.
- c) Organização de protestos públicos para garantir a igualdade de gênero.
- d) Oposição de grupos religiosos para impedir os casamentos homoafetivos.
- e) Estabelecimento de políticas governamentais para promover ações afirmativas

Tendo em vista que a alternativa correta é a letra (c) “organização de protestos públicos para garantir a igualdade de gênero”, ou seja, a questão formulada diz respeito a movimentos de participação social organizados por mulheres que marcaram um momento histórico singular no crescimento do movimento feminista. O que fora suficiente para revoltar os então deputados Jair Bolsonaro (PP-RJ) e Marcos Feliciano (PSC-SP), que usaram as redes sociais para acusar o Exame Nacional do Ensino Médio de doutrinação. Como vemos na reportagem do portal G1, em 25 de outubro de 2015, Bolsonaro, a figura que centralizou todo esse discurso misógino e retrogrado, tuitou: “O sonho petista em querer nos transformar em idiotas materializa-se em várias questões do ENEM (Exame Nacional do Ensino MARXISTA)”²⁷. Essa relação criada entre feminismo e esquerda como algo a ser combatido ferrenhamente revela que embora o reacionarismo desse período nefasto da história brasileira leve seu nome, ele em si, não é a peça central, o reacionarismo é muito maior.

Como vimos anteriormente, é nesse atual cenário latino-americano, em que há, cada vez mais, retóricas de ódio, que os discursos autoritários são incorporados às campanhas de candidatos de direita e extrema direita, em países como Brasil, Colômbia, Paraguai, El Salvador, Nicarágua e Honduras. Restringir direitos humanos e garantias das minorias via rompimento de políticas públicas são estratégias da retórica do ódio (ROCHA, 2021). Pois ao usurpar as estruturas democráticas, usando-as à serviço das hierarquias e desigualdades de gênero, no exato momento em que as coloca de forma negativa como “ideológicas”, as agendas igualitárias e de justiça social são vistas como contrárias aos interesses do povo e de sua

“liberdade” (BIROLI, 2020). Nesse palco de embates políticos, os atores sociais militantes e os acadêmicos são censurados com a justificativa de que é necessária a criminalização dessas pautas. Dessa forma, seguir pesquisando esses temas e defendendo a justiça social é um ato desafiador.

4.3 O discurso religioso: a visão judaico-cristã inimiga das mulheres

Não sendo possível a consolidação dos direitos das mulheres, em especial as mulheres negras e a população LGBTQIAPN+, em um cenário de novas configurações do conservadorismo religioso latino-americano, Biroli (2020) aponta o neoconservadorismo atual como o responsável por atravancar a sequência de conquistas para a equidade de gênero. Para a autora, o neoconservadorismo nasceu como reação às conquistas e aos avanços que os movimentos feministas e demais movimentos sociais obtiveram nas últimas décadas.

O neoconservadorismo, em especial, o marcado pelo declínio do catolicismo e expansão do neopentecostalismo, estrutura o pensamento de representantes políticos que, ao atuarem como representantes do povo, posicionam-se de uma maneira que nega os princípios da diversidade, tão cara à democracia e assegurada na Constituição de 1988. Isso influencia na aprovação ou não de algumas pautas e projetos, por exemplo, na inclusão da temática de gênero pela perspectiva feminista nas políticas públicas, como previsto pelas CONAEs. O neoconservadorismo é um fenômeno que cresce exponencialmente no bojo do bolsonarismo. Compreende-se aqui o bolsonarismo não como um movimento religioso em si, mesmo que sua base religiosa de apoio seja significativa. Intensamente presentes, essas forças atuam no desmonte de processos democráticos na medida em que comprometem os “valores e requisitos instrucionais fundamentais como a pluralidade, laicidade e proteção das minorias” (BIROLI, 2020, p. 136).

Para Almeida (2019, p. 40), foi a partir de 2013 que recrudescceu uma sinergia entre os atores sociais, uma “amálgama” de valores culturais e uma concentração de forças políticas que configuram uma “onda conservadora”. O autor ainda revela os meandros do discurso proferido pelo então eleito presidente, antecedido por uma pregação do pastor Magno Malta, que disse: “Nós começamos essa jornada orando. E o mover de Deus... e ninguém vai explicar isso nunca: os tentáculos da esquerda jamais seriam arrancados sem a mão de Deus. Começamos orando e mais do que justo que oremos para agradecer a Deus” (ALMEIDA, 2019, p. 35).

É com esse apelo à Deus, à pátria e à família, mobilizador das raízes religiosas de seus eleitores, que se estabeleceu uma conexão entre os princípios do patriarcado, da violência contra

o gênero feminino, presentes no ideário religioso e no bolsonarismo. Sob o título de “Deus acima de todos”, Almeida (2019, p. 38), analisa os resultados da eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro com o recorte da distribuição dos votos válidos por tipo de religião. Entre os católicos, os números absolutos entre aqueles que votaram em Haddad e Bolsonaro foi o menor, com uma diferença de 164.446 votos a mais para Bolsonaro. Haddad agrupou a maioria dos votos entre as religiões de matriz africana, sem religião e entre ateus e agnósticos. Contudo, a margem decisiva esteve entre os evangélicos, com uma diferença de 11.552.780 milhões.

Para o autor, os “votos evangélicos” foram motivados por uma questão de identidade, interesses, convicções e valores evangélicos, contrários às mudanças progressistas em termos de direitos (civis, sociais, reprodutivos e sexuais) e, ao mobilizar uma base parlamentar e eleitores sensíveis a essas questões, foi possível instalar um “pânico moral”.

Seu discurso foi contrário à praticamente todas as mudanças das últimas décadas concernentes a sexualidade, gênero e reprodução. Ele encampou o combate a “ideologia de gênero”, espectro que assombra os cristãos mais religiosos, sobretudo os situados à direita e ao centro, o que gerou, durante a campanha, uma espécie de pânico moral pela suposta “ameaça à família tradicional”. Pela corrupção praticada e pela suposta imoralidade de certas propostas, era frequentemente dito por evangélicos eleitores de Bolsonaro que “o PT era uma ameaça, um perigo” (ALMEIDA, 2019, p. 47).

Almeida (2019) pontua a importância de não cair em uma generalização e estigma de todos os evangélicos, uma vez que um terço dos eleitores evangélicos votou em Fernando Haddad, mobilizados pelo discurso da democracia diante da ameaça de um governo militar, em favor dos direitos humanos e de uma menor desigualdade social, o que revela, uma pluralidade e uma diversidade de posicionamentos.

Nem todos os conservadores são evangélicos; nem todos os evangélicos são conservadores. Entre os religiosos existem progressistas e conservadores, liberais e socialistas, moderados e fundamentalistas. Estão em todos os partidos. Entretanto, a tendência evangélica mais hegemônica é constituída – e, ao mesmo tempo, é constituinte – dessa onda em curso no Brasil (ALMEIDA, 2019, p. 40).

O ano de 2014 é um marco temporal no ataque às questões de gênero. Como observado anteriormente, os avanços obtidos com as conferências de 2010 e 2014 não adentram no PNE, aprovado pelo congresso e homologado pela presidenta Dilma Rousseff. A partir de então, a pauta da equidade de gênero começou a ser podada na esfera do Estado, culminando com a campanha eleitoral de Jair Bolsonaro em 2018, quando ele fez uso de discursos enaltecendo torturadores e negando todos os princípios dos direitos humanos. Com a sua posse, várias

iniciativas foram esvaziando as lutas e conquistas até então empreendidas. Bolsonaro destacou sua intenção de libertar o país da “ideologia de gênero”.

Santos (2021c), em sua tese de doutorado sobre o reacionarismo, fundamentalismo cristão e classe média, levanta (?) pontos fundamentais para a vitória de Bolsonaro na eleição de 2018, analisa a definição do “voto evangélico” em Jair Messias Bolsonaro, em 2018, ao questionar: “mas, seria apenas isso? Explicar todos os acontecimentos se resumiria a uma escolha única e exclusivamente religiosa? E se essa foi a razão o que levou os evangélicos a votar em Jair Bolsonaro?” (SANTOS, 2021c, p. 393).

Como pontuado anteriormente, em um estudo aprofundado da realidade, não há espaço para generalizações, uma vez que não é unânime que todos os evangélicos votaram no Messias. Discursos sobre a defesa de uma família patriarcal heterossexual e de domínio do homem sobre a mulher são encontrados nas explicações expostas.

Santos (2021c) evidencia os católicos ultraconservadores, representados pela renovação carismática, o olavista padre Paulo Ricardo e as TV’s Rede Vida, Canção Nova e TV Aparecida, os evangélicos fundamentalistas ligados ao neopentecostalismo, cujos expoentes maiores são o bispo Edir Macedo, o pastor Silas Malafaia e o pastor Claudio Duarte, que defende o armamento da população e tem uma inserção importante nas redes sociais, em especial com o público mais jovem. Para o autor (2021c, p. 259). é nessa enseada que os fundamentalistas se organizam em prol de:

Uma nova “guerra santa”, por essa razão são cristãos pró-armamentistas que estão numa cruzada contra a ditadura gayzista, a dominação cultural gramsciana, e os esquerdistas. É esse o grupo de apoio do Jair Messias Bolsonaro expressado nos números apresentados no gráfico do resultado eleitoral de 2018. Deste modo, podemos afirmar que parte dos votos responsáveis pela vitória do messias, trata-se não de voto de evangélicos, mas de fundamentalistas cristãos que se uniram para combater a “ideologia de esquerda”.

Central para compreender esse tópico é a afirmação anterior, ou seja, os ataques aos estudos de gênero se dão dentro de um campo de fundamentalistas religiosos, que veem nos estudos de gênero uma ideologia de esquerda a ser combatida. Quando estamos a todo momento contextualizando e historicizando os discursos em torno dos estudos de gênero, nos referimos, por exemplo, ao momento histórico da eleição de 2018, quando em decorrência da Operação Lava Jato, houve um crescente número de profissionais que se uniram “contra o Governo Petista imputando a pauta da corrupção a razão da crise econômica que o Brasil passou a mostrar a partir de 2015” (SANTOS, 2021c, p. 260).

O discurso religioso antigênero, principalmente da visão judaico-cristã, se apresenta como inimigo das mulheres e dos grupos LGBTQIAPN+. O neoconservadorismo, que tem sua base no declínio do catolicismo e na expansão do neopentecostalismo, se opõe aos movimentos sociais e feministas, o que compromete a sequência de conquistas para a equidade de gênero. A onda conservadora, impulsionada pelo bolsonarismo, tem na conexão com a religiosidade uma de suas principais características, mobilizando os valores patriarcais e de violência contra as mulheres presentes no ideário religioso. Esse discurso contraria as mudanças das últimas décadas referentes à sexualidade, gênero e reprodução, criando um pânico moral em relação à suposta ameaça à família tradicional. É importante não cair na armadilha de pensar que esses discursos são individualizados ou estão isolados da sociedade, mas sim compreendê-los como parte de um fenômeno maior de conservadorismo religioso que atravessa toda a América Latina.

Importantíssimo nesse momento é trazer a crítica também para a igreja católica, em especial a linha carismática, a qual é reconhecida por dar início ao termo “ideologia de gênero”, na página oficial da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), encontram-se alertas constantes, como podemos ver na seguinte citação de Dom Anuar Battisti Arcebispo de Maringá (PR):

Esvazia o fundamento antropológico da família. Na exortação apostólica pós-sinodal *Amoris Laetitia*, sobre o amor na família, publicada em março de 2016, o Santo Padre explica no parágrafo do documento, que a ideologia de gênero “prevê uma sociedade sem diferenças de sexo, e esvazia a base antropológica da família”. Além disso, procura uma identidade humana que pode se determinar de forma individual e ser trocada no tempo. “Esta ideologia leva a projetos educativos e diretrizes legislativas que promovem uma identidade pessoal e uma intimidade afetiva radicalmente desvinculadas da diversidade biológica entre homem e mulher” (grifos do autor).

Anuar Battisit (2015), segue criando um pânico moral para os pais quando diz que o “pior de tudo são os textos que o MEC já está enviando para a educação em todos os níveis, carregados desta míope visão do ser humano”. Novamente o discurso da “natureza humana” ser heteronormativa e patriarcal está presente, uma ordem natural de submissão das mulheres aos homens”, além de colocar as questões referentes a comunidade LGBTQIAPN+ como “escolha”. Para concluir o arcebispo diz: “A ideologia de gênero é perigosa e maldosa”

Presente também nas manifestações para tirar a Presidente eleita em 2014, mesmo por meio de um golpe, setores da alta classe média no Brasil foram significativos desde o processo de “impeachment” de Dilma Rousseff, até a prisão de Luís Inácio Lula da Silva. Foi articulado todo um processo que fez o candidato que aparecia na frente das intenções de voto tornar-se inelegível (SANTOS, 2021c). O autor nos lembra que foram os 580 dias de prisão de Lula que facilitaram a vitória de Jair Messias Bolsonaro, bem como a aliança entre o ex-juiz e posterior Ministro, Sérgio Fernando Moro.

Para usar a expressão de Rocha (2021), a etnografia do pensamento bolsonarista e olavista como um discurso que se torna hegemônico parte de um analfabetismo ideológico, onde quem não for um de nós está contra nós, e quem está contra nós é objeto de desqualificação e deslegitimação. Isso significa que uma parcela da classe média que historicamente tem ódio das classes subalternas, obteve com o candidato de extrema direita Jair Messias Bolsonaro promessas de diminuição dos direitos trabalhistas, de que a polícia teria direito de matar, o discurso de “bandido bom é bandido morto” e de que esse seria um governo das majorias (SANTOS, 2021c).

A radicalização das manifestações de 2015, guinadas para a extrema direita, o fundamentalismo cristão, tanto entre os evangélicos pentecostais, neopentecostais e até mesmo católicos, e a associação das classes médias com as classes dominantes que culminaram no Golpe de 2016, somada à prisão de Lula em 2017, impedindo-o de disputar as eleições “foram as razões pelas quais Jair Messias Bolsonaro foi eleito Presidente da República Federativa do Brasil no ano de 2018” (SANTOS, 2021c, p. 261).

O antropólogo Almeida, em artigo na Folha de S. Paulo, em 27 de outubro de 2022, propõe pensarmos que “em vez de religião na política, devemos falar em religião como política [...] fazer religião tem sido fazer política” (CUNHA, 2022, n. p.). Para Cunha (2022), a intensa mobilização em prol da ocupação da religião no cenário político, tanto no Congresso, Senado e na Presidência, teve como estratégia o ultraconservadorismo da extrema-direita.

O autor aponta, ainda, nove elementos possíveis de serem considerados. O primeiro elemento é a constante aplicação da Teologia do Domínio, ou seja, justificar os sinais de Deus em um líder escolhido: no caso, o presidente da República, Jair Bolsonaro. O segundo elemento apontado é aquele que no início possibilitava um diálogo diante das contradições que os defensores do bolsonarismo tinham em relação à leitura do Evangelho. No entanto, o que se viu nesse momento histórico (2022) foi uma completa inversão de valores do Evangelho. Agora os princípios da igualdade, solidariedade, misericórdia e despojamento foram classificados como sinônimo de comunismo e em seu lugar está a cultura do individualismo e a lógica neoliberal da inovação e do empreendedorismo.

É nessa perspectiva do nós *versus* eles que Cunha (2022, n. p.) chama a atenção para o “senso de pertença a um grupo eleito, que tem autoridade divina para combater e eliminar inimigos da fé”. Esse inimigo da única fé verdadeira leva à defesa radical das pautas pró-vida e pró-família e, sob esta ótica discursiva, os direitos sexuais e reprodutivos conquistados no ambiente do Estado democrático devem ser aniquilados. Isto nesse cenário de um pânico moral,

do eu como defensor da vida, da família e da religião. inundado pela desinformação e *Fake News* sobre a ameaça da suposta “ideologia de gênero”.

Quando adentra-se aos porões do bolsonarismo, não há como fugir sem tocar no discurso da violência que se dá de várias formas. Uma delas é a pauta armamentista e a linguagem da autodefesa, individualizando o problema coletivo da desigualdade social que gera a violência, com discursos amedrontadores que levam a um sentimento de vingança. Tudo isso fundamentado em uma interpretação distorcida da Bíblia. A violência como discurso de aniquilação do outro também ocorre diante do imaginário do perigo comunista/socialista/marxista, identificados como os inimigos da pátria, da família, de Deus e das igrejas. Dentro dessa lógica discursiva, os partidos políticos de esquerda, os movimentos sociais e de direitos humanos, os sindicatos, e professores e professoras, são inimigos a serem combatidos com extrema violência em nome de Deus.

O meio encontrado para mobilizar tais discursos se dá pela intensa ocupação das mídias sociais, com o intuito de criar terrorismo virtual e verbal. Assim, as mídias religiosas institucionais propagam conteúdos religioso-políticos. Portanto, o discurso da Teologia que estimula o "anti" promove:

Ações de discriminação, exclusão, expurgos e perseguições a fiéis das igrejas e demais grupos religiosos identificados como não-alinhados, que revelam simpatia ou ativismo progressista, de esquerda, por direitos humanos. Para isso, se constrói uma noção de pecado e interdição que torna possível a desqualificação da fé destes opositores, bem como permite a intimidação e o assédio (CUNHA, 2022, n. p.).

A retórica do ódio é um sistema de crenças responsável pela ascensão da extrema direita, e encontra-se imersa em uma tática de desqualificar o outro que não compartilha do mesmo sistema de crenças, onde o outro que não compactuar com tudo é automaticamente um inimigo a ser combatido, o que nos leva a guerra cultural bolsonarista (ROCHA, 2021). Dentro desse discurso, tudo o que não for idêntico deve ser combatido.

É na segunda década do século atual, que vemos a virada drástica, que foi de uma valorização dos estudos de gênero e de uma educação para a inclusão dos sujeitos historicamente excluídos, para uma perseguição. Para exemplificar de qual retórica de ódio falaciosa e fantasiosa estamos nos referindo, o próximo tópico analisa o que foi chamado pejorativamente de “ideologia de gênero” na defesa de uma “Escola Sem Partido”, o esvaziamento do programa Brasil sem Homofobia e o incremento de *Fake News*, como é o caso

do “Kit Gay”. Nosso desafio é encontrar respostas para o fenômeno do bolsonarismo e os seus discursos de violência de gênero e da defesa e manutenção das estruturas patriarcais.

4.4 *Fake News* como estratégia de ataque à equidade de gênero: “Ideologia de Gênero” “Escola Sem Partido” e “Kit Gay”

Analisar os elementos do pânico moral propagado pelo bolsonarismo perpassa por entender, em um primeiro momento, o que são as *Fake News*, para, então, compreender os ataques enfrentados pelos estudos de gênero e as vitórias conquistadas dos movimentos feministas em períodos democráticos, pois esse ataque se dá dentro de um caráter misógeno e homofóbico. Nesse sentido, construímos a lógica desse item, articulando o pânico moral embasado nas *Fake News* da “Ideologia de Gênero” e do “Kit Gay”, evidenciando que a propagação de tais discursos e que o pânico gerado por elas só foi, de fato, uma arma política devido ao caráter violento do patriarcado presente no bolsonarismo.

Importante pontuar as *Fake News*, já apontadas nos estudos de Rocha (2021), que se constituem em estratégias políticas de ataque à pluralidade e à democracia. Desse modo, sendo os feminismos, os movimentos LGBTQIAPN+, o movimento negro, confrontadores das desigualdades, atuando na defesa dos direitos humanos, potencializando uma reconfiguração da democracia mais inclusiva, eles são os alvos prioritários das discriminações e mais facilmente transformados em inimigos. Por meio dessas representações, as desigualdades continuam/voltam a ser normalizadas, aliando neoconservadorismo e neoliberalismo, uma vez que “a família funcional que o liberalismo requer não precisa ser justa ou democrática” (BIROLI, 2020, p. 197).

As *Fake News* propagadas pelas redes sociais nascem de um momento histórico em que as mobilizações eram ambivalentes. Para Alonso (2019), o discurso pela moralização administrativa e dos costumes iniciou ainda no último governo de Dilma Rousseff, amplamente explorado pela mídia e pelas redes sociais como o Twitter e o Facebook, e tinham dois claros combates: à moral privada e à moral pública, como vimos no momento de análise das jornadas de junho de 2013, e a associação dos governos do PT com a corrupção. Quando se tratava da moral pública, o discurso anticorrupção foi usado sem restrição e o que chamam de moral privada foi incluída na enseada pública, como a descriminalização dos usuários de drogas, do aborto e, ainda, o discurso moralizante de combate ao “Kit Gay”.

Em um país no qual, de acordo com o Panorama da Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)²⁷, apenas 53% dos ingressantes no Ensino Médio, em 2014, concluíram essa etapa de formação essencial para a continuidade dos estudos e uma posterior colocação no mercado de trabalho em postos melhores remunerados que lhe garantem acessos a itens básicos de existência. Problematizar a culpabilização individual dos jovens pela falta de sucesso na empregabilidade, apontando apenas para o fato de não concluir o ensino médio e, por consequência, não ingressar no ensino superior, reforça discursos meritocráticos, uma vez que as desigualdades marcantes afetam a todos, em especial, aos estudantes de famílias em situação de vulnerabilidade social.

São imensos os esforços da juventude ao conciliar a vida estudantil com a do mercado de trabalho. Enquanto isso, o então presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) aprofunda a desvalorização salarial dos professores e coloca à margem as políticas de acesso e de permanência, ao discursar retóricas que ferem as políticas educacionais construídas democraticamente, como quando da exclusão do conceito de gênero dos documentos e regimentos oficiais do campo da educação.

Mendes (2019) afirma que, segundo a lógica simplista e errônea, todas as dificuldades estariam no ensino de uma “Ideologia de Gênero”, ou até de uma ideologia marxista, ou seja, uma educação para a equidade de gênero seria rival da “moralidade do modelo familiar” defendida pelo bolsonarismo.

Uma educação para a prática da liberdade que paute a justiça social e os direitos humanos precisa urgentemente conscientizar meninas e meninos sobre a história de violências que o gênero feminino sofre. Chamar pesquisas desenvolvidas com o intuito de educar para a prevenção de abusos, assédios e estupros de ideologia de gênero, favorece a quem? Estamos falando de estudos para a libertação das violências.

Biroli (2020) afirma que é sobre essas duas propostas da moralização política e da vida privada que ocorre a produção do “cidadão não democrático”, o que resulta na erosão do público, bem como em um sujeito ativo político que atua na produção e na reprodução das políticas antidemocráticas. Essa subjetividade autoritária é fundamental para o apoio político a governantes que descarregam discursos de ódio e violência. A comunidade moral bolsonarista fundamenta-se em bases patriarcais e na hierarquia de gênero. Alonso analisa postagens, declarações e fotos e diz que “a masculinidade surge como superioridade inata que capacita ao

²⁷ Leia mais em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/qual-e-o-perfil-do-estudante-de-ensino-medio-no-brasil/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

mando. Ostentam-se a virilidade congênita dádiva da biologia, [...] capacidade reprodutiva (preservada pela heterossexualidade)” (2019, p. 60).

Compreender a moral bolsonarista exige entender suas motivações e lógicas simplificadoras da realidade, binarismos entre bem e mal, família tradicional e famílias em que os laços de afeto são mais importantes. É assim que a retórica do ódio canaliza violências contra um alvo imaginado, contrário à família patriarcal autoritária e hierárquica. Dentro dessa lógica simplificadora da realidade, o que foi chamado pejorativamente de “Ideologia de Gênero” se transforma em alvo de ataques. Nas palavras de Rocha (2021, p. 193), “trata-se de ver o outro como um adversário, um inimigo para varrer do mapa. Uma vez identificado, sua eliminação se impõe e não deve ser procrastinada”.

Marcon e Dourado (2021) analisam o movimento “Escola Sem Partido”²⁸, como um movimento autoritário, que fere os princípios democráticos utilizando-se de espaços democráticos que, por meio da suposta defesa da liberdade de expressão, ferem os princípios da liberdade como conquista e felicidade coletiva.

É perceptível que setores conservadores, por vezes com posturas homofóbicas, estão reagindo de diversas formas às mudanças em curso, criando estratégias para freá-las ou impedi-las. São movimentos e organizações que lutam para cristalizar práticas baseadas em valores e comportamentos conservadores e dogmáticos que negam e excluem a pluralidade. Muitos desses discursos utilizam retóricas aparentemente modernizantes e moralizadoras em defesa da tradição e da família (DOURADO; MARCON, 2021, p. 3).

Nesse momento, retornamos ao problema central desta pesquisa: a compreensão de que as políticas públicas educacionais para a equidade de gênero são fundamentais para a continuidade de estruturas democráticas inclusivas. É nessa enseada que a cruzada antigênero vivida no presente momento ameaça severamente o Estado democrático de direito. Assim, a erosão das democracias ou a desdemocratização conecta-se às reações neoconservadoras ao comprometerem fundamentos da pluralidade e da laicidade, e legitimam campanhas de governos autoritários. Levitsky e Ziblat (2018) pontuam que as democracias morrem ou estão severamente em risco, quando atores políticos não respeitam regras democráticas, deslegitimam

²⁸ “O neoconservadorismo defende tradições morais, de modo a instrumentalizá-las na disputa política. Um dos aspectos dessa defesa é o louvor a uma antiga ordem na qual os papéis de gênero seriam ‘mais claros’ e as mulheres cuidavam das demandas da vida familiar cotidiana, enquanto os homens podiam assumir os encargos da masculinidade. Os defensores das tradições morais aderem em graus distintos às abordagens repressivas à diversidade e mobilizam visões antipluralistas, nas quais a aceitação e a naturalização de papéis e desigualdades sexuais funcionariam como respostas a um suposto declínio da ordem moral” (BIROLI, 2020, p. 149)

opponentes políticos de forma mentirosa e incitam violências simbólicas, verbais e físicas, restringindo, assim, liberdades civis.

Nesse modelo de família única (na visão bolsonarista), para a qual as políticas educacionais devem ser pensadas, não há espaço para casais homoafetivos, abortos até a sexta semana de gestação quando não existem condições financeiras para uma educação plena das crianças, denúncias de situações de violência, bem como, uma educação para a equidade econômica, política e cultural de meninas e mulheres.

De acordo com a Agência Assembleia de Notícias (2022), em matéria publicada no dia 24 de agosto de 2022, foi aprovada, em definitivo, matéria²⁹ que proíbe ensino da “Ideologia de Gênero” nas escolas. Portanto, o Projeto de Lei nº 0994/19 foi aprovado em plenário, sendo que o deputado Henrique César (PSC) foi o responsável pela apresentação desta lei que proíbe o ensino da “Ideologia de Gênero” nas escolas das redes pública e privada de ensino em Goiás.

Segundo o texto aprovado, "o planejamento educacional deverá abordar matérias que garantam a neutralidade ideológica, respeitando os direitos das famílias e dos educandos, a receberem a orientação sexual de acordo com as convicções morais de seus pais ou responsável legal". As denúncias serão recebidas por meio da ouvidoria da Secretaria de Educação, órgão responsável de receber reclamações e que visa a garantia fundamental da administração pública, dentro do âmbito educacional (AGÊNCIA ASSEMBLEIA DE NOTÍCIAS, 2022, n. p.).

A neutralidade ideológica proposta pela lei encaminhada pelo deputado Henrique Cesar busca eliminar a conscientização para as formas de violência e relações de poder autoritárias e desiguais nas escolas e, assim, sem a reflexão, milhões de alunas permanecem em situação de vulnerabilidade social, sem reconhecer seus direitos e seu poder de dizer não diante de relações não consentidas, além de prever a perseguição aos professores que procuram trazer, em suas aulas, reflexões que dialogam com a realidade. O potencial de conscientização sobre as violências que as mulheres sofrem somente por serem mulheres em uma sociedade na qual os papéis de gênero são impostos e hierarquizados é visto com um risco de perda do poder do *status quo* patriarcal.

A disputa entre moralidades se estabelece de modo a caracterizar o feminismo como inimigo político, mais como um adversário com que se disputa. Não se trata é claro, de esperar que perspectivas morais tão distintas pudessem transformar-se em consensos mediados na esfera política. O ponto é outro. Estamos lidando com direitos individuais, o que nos leva a situar uma política como essa, que constrói o adversário como um inimigo, uma ameaça a toda a sociedade, além das bordas do próprio

²⁹ Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/127100/aprovada-em-definitivo-materia-que-proibe-ensino-da-ideologia-de-generos-nas-escolas>. Acesso em: 20 dez. 2022.

neoliberalismo. Além de iliberal, ela pode também ser definida como antidemocrática (BIROLI, 2020, p. 174).

De um lado, atores sociais com orientações nos direitos das mulheres, na desnaturalização das restrições na cidadania, na liberdade e na autonomia (importante lembrar que falamos de metade da população) e, de outro, setores conservadores autoritários e violentos. É preciso que se compreenda que o inimigo da sociedade abraçado ao neoliberalismo é o bolsonarismo, e não os movimentos feministas, que incluíram na arena de disputas a redefinição dos significados das relações entre homens e mulheres, possibilitando a transformação das desigualdades de gênero em problemas políticos a serem combatidos sob regimes democráticos.

Figueiredo e Malvezzi (2022)³⁰, em reportagem do meio eletrônico Carta Capital, destacam a historicidade do termo “Ideologia de Gênero” nas publicações da família Bolsonaro. Desde o período eleitoral até a tomada de posse, momento no qual o atual presidente Bolsonaro (2019-2022) discursou: “Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre de amarras ideológicas” (MALVEZZI, 2022, n. p.).

Contabilizando todas as postagens, o Instituto Diadorim fez um levantamento de 2014 a 2022, e chegou à conclusão de que em 97% das postagens, a expressão “Ideologia de Gênero” é ligada erroneamente ao combate ao comunismo e ao marxismo e à descriminalização das drogas. Outro ponto central apontado é a falácia da defesa das crianças. É nessa enseada que ocorrem os ataques aos direitos LGBTQIAPN+, constantemente associados à promiscuidade, criando um pânico moral de que o ensino para a diversidade e o respeito às diferenças acarretaria em uma sexualização precoce de crianças, sendo que em algumas postagens, o termo “Ideologia de Gênero” ainda aparece ligado à pedofilia (MALVEZZI, 2022).

Reis e Eggert (2017) afirmam que a gigantesca disseminação da falácia “Ideologia de gênero” foi vista como a desconstrução total dos tradicionais papéis de gênero e dentro dessa lógica: a destruição da família estava dada como certa. Essa falácia adentrou aos lares mais carentes de informação, resultando em conflitos entre os pais e os profissionais da educação. Dessa forma, foi despertado um pânico moral que demonizava professores que trabalhavam com a pauta dos direitos humanos e a promoção da equidade de gênero, no intuito de garantir a justiça social em um contexto de extrema desigualdade.

De outro modo, é com a falácia apelidada de “Ideologia de Gênero”, destruidora da família “tradicional”, que muitas mentiras e ataques sem escrúpulos foram lançados, como, por

³⁰ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/ideologia-de-genero-como-o-cla-bolsonaro-usa-internet-para-atacar-lgbti/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

exemplo, a divulgação de que a “ideologia de gênero” defendia a legalização da pedofilia, gerando uma espécie de terrorismo moral, intimidando e colocando em risco a integridade moral e física dos profissionais de educação. Reis e Eggert evidenciam que existem “notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou-se um movimento para apagar o assunto gênero do currículo escolar” (2017, p. 21).

Esses ataques abertos aos professores e profissionais da educação têm como objetivo limitar a liberdade de cátedra. Para concluir, o ataque a agenda da equidade de gênero e da justiça social nas políticas educacionais, ao ferir gravemente valores democráticos, abre caminhos para a erosão da democracia com a ascensão de alternativas autoritárias contrárias à desnaturalização das desigualdades hierárquicas e antidiscriminatórias. Desse modo, o sentido da democracia está em disputa quando se cria um inimigo: “a ideologia de gênero”.

Ester Solano (2019) em seu ensaio na obra: *democracia em risco*, analisa que a candidatura de Bolsonaro estava totalmente ancorada na “negação das diferenças políticas e na moralização do debate público, apresentando os adversários como inimigos não só da ordem política, mas também da ordem moral e religiosa” (SOLANO, 2019, p. 317). Nesse artigo a autora aponta para a retórica utilizada constantemente que amedrontava pais e mães sobre uma sexualização das crianças, ao apontar a existência de um “Kit Gay”. Solano (2019) transcreve as falas do presidente: “Eles querem acabar com a família, ensinar a criança a ser gay na escola. É uma crise moral e de valores que não vou permitir” (SOLANO, 2019, p. 320).

Os princípios do movimento “Escola Sem Partido” são extremamente contrários às premissas de uma educação para a equidade de gênero, possibilitada por fundamentos democráticos. Narciso (2021) estudou a história do MESP e aponta que Miguel Nagib, em 2004, projeta o movimento. Contudo, se torna realidade na esfera das políticas educacionais após “transformar-se no Projeto de Lei nº 2974/2014, idealizado por Flávio Bolsonaro e apresentado na Assembleia Legislativa Estadual do Rio de Janeiro e, posteriormente, na Câmara de Vereadores pelo seu irmão, Carlos Bolsonaro” (p. 65). O Programa “Escola Sem Partido” é uma proposta de lei — federal, estadual e municipal — que torna obrigatória a afixação, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz com os seguintes deveres do professor:

1. O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2. O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
3. O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
4. Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
5. O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
6. O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.³¹

Para algum leigo, os *slogans* podem chamar atenção, parecendo, em um primeiro momento, favorável, bom. Afinal, quem não quer uma escola “sem partido” ou uma escola sem doutrinação? No entanto, quando analisamos o item 5, “O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”, percebe-se que não está em conformidade com a função social da educação, que é a de possibilitar um ensino crítico de valorização da diversidade de crenças, pois quando a “moral” da família reforça violências de gênero cabe à educação como um todo intervir e conscientizar para o respeito e fortalecimento das vivências femininas. As acusações de que a conscientização para o respeito são “ideologias de gênero” armam todo um cenário que deixa os profissionais da educação comprometidos com o ensino crítico e reflexivo relacionado à política, à religião e ao gênero, com a boca amordaçada.

É quase de bocas amordaçadas que os profissionais da educação lançam esforços com o intuito de dismantelar cada argumento enviesado propositalmente e arditamente elaborado pelo MESP. O movimento “Escola Sem Partido”, supostamente neutro, se organiza em partidos de direita e de extrema direita que, como tal, seguem concepções autoritárias, totalmente contrárias à visão construída por anos, onde o diálogo e a prática da liberdade, por meio da problematização, possibilitam um ensino crítico³².

Se os autores e defensores da “Escola Sem Partido” conhecessem e aplicassem na prática suas teorias, construindo uma práxis reflexiva proposta por nosso patrono da educação, Paulo Freire, saberiam que os professores não veem alunos como tábulas rasas passíveis de um ensino bancário neutro. Ao contrário de impor verdades diferentes das verdades impostas pelos

³¹ <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/> Acesso: 31 de outubro de 2022

³² Marcon e Dourado sintetizam as proposições que fundamentam o Movimento Escola Sem Partido da seguinte maneira: “Nesses processos, faz -se uma defesa radical da família, com base num modelo patriarcal idealizado, prolifera-se fundamentalismos religiosos, culturais, étnicos e contestam-se políticas socioeducacionais que favoreceram setores populares, historicamente marginalizados. Dessas posturas resultam propostas que justificam intervenções autoritárias de órgãos repressivos do Estado ou de instituições da sociedade civil na defesa de projetos conservadores.

país, o ensino crítico visa partir dos conteúdos já apropriados pelos alunos, a fim de construir conteúdos novos, contextualizando e problematizando a realidade por meio das suas contradições, analisando mudanças e permanências nas culturas e legislações. O ensino crítico liberta de consciências, de família e de igrejas que impõem verdades.

É importante ressaltar que em agosto de 2022, foi aprovada em Goiás, Brasil, uma lei que proíbe o ensino da "Ideologia de Gênero" em escolas públicas e privadas. Essa lei busca eliminar a conscientização das relações de poder autoritárias e desiguais, bem como da violência nas escolas, deixando milhões de estudantes do sexo feminino em situação de vulnerabilidade social, sem reconhecer seus direitos e poder de dizer não a relacionamentos não consensuais. O conservadorismo que caracteriza o feminismo como um inimigo político, em vez de um adversário, deve ser discutido. O verdadeiro inimigo da sociedade não é o movimento feminista, mas o movimento bolsonarista, que continua a existir mesmo após a saída de Bolsonaro da presidência, o que evidencia que o bolsonarismo é muito maior do que a figura de Bolsonaro.

Para Freire (2011), a educação é processo e dialógico, portanto, parte de objetivos para uma educação libertadora. O MESP é uma tentativa de “amordaçar” o/a educador/a em sua práxis em sala de aula ao impedi-lo/a de falar sobre diversidade religiosa, política, cultural e sexualidade para não interferir ou induzir as convicções ideológicas dos/as estudantes, o que acarretaria na contradição dos preconceitos ensinados pelos pais na família, a qual, como vimos, é um espaço de violência para com as meninas, as adolescentes e as mulheres, sendo a escola, muitas vezes, a única possibilidade de denúncia. Amoury e Moraes (2022), em reportagem publicada no G1, portal de notícias da Globo³³, trazem a confirmação do que estamos buscando evidenciar nesse momento.

Dez alunos denunciaram terem sido vítimas de abuso sexual após assistirem a palestras sobre o assunto em escolas de Campo Limpo de Goiás, na região central do estado. Segundo a Polícia Militar, as crianças e adolescentes contaram que os abusos eram cometidos por pessoas conhecidas da família. As palestras sobre Conscientização contra o Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes aconteceram entre segunda-feira (16) e sexta-feira (20) por uma Organização não Governamental (ONG), com apoio da PM, Conselho Tutelar e Juizado da Infância e Juventude, a pedido do município administrado pela prefeita Graciele Marta (União Brasil) (AMOURY; MORAIS, 2022, n. p.).

Encontros, rodas de conversa, cine-debates, oficinas e demais metodologias pedagógicas são eficientes meios de ouvir de forma horizontal a todos os alunos, afinal, informar e conscientizar não estimula sexualidade precocemente, o único resultado é a

prevenção de abusos sexuais. Quando os professores, coordenadores pedagógicos, diretores, proporcionam oportunidades de aprendizagem sobre a educação sexual, o que se busca é a prevenção de abusos sexuais. Impedir que os profissionais da educação trabalhem com esses temas tão caros ao desenvolvimento biopsicossocial dos educandos é ir contra a liberdade do docente de construir conhecimentos significativos aos estudantes, é uma forma de opressão e mordada.

Silva e Silva (2017) nos alertam, em trabalho que analisou a quem serve esse movimento (Escola Sem Partido), que estamos diante de um gigantesco desafio, entre eles, o de seguir construindo possibilidades de novos modos de pensar, ensinar, relacionar e respeitar o outro e suas diferenças. Pautadas nos ensinamentos de Paulo Freire, as autoras indicam rejeitar as formas de discriminação, ao desenvolverem mecanismos de reconhecimento de si e do outro.

Reconhecer-se enquanto sujeito de direitos e com potência para dizer “NÃO me toque”, é uma habilidade de respeito por si, que muitas meninas só encontram na escola a possibilidade de desenvolver, ensinadas desde muito novas a cuidar das necessidades dos homens a sua volta. No ambiente doméstico, aprenderam, por meio do silêncio, a cuidar do outro, mas e o respeito por si, fica aonde? Já os meninos, desde sempre cuidados e protegidos por figuras maternas, aprenderam que há uma rede de mulheres que está ali para cuidá-lo, sem a necessidade de respeitar esse outro que cuida. Portanto, é uma balança desigual que a escola tem o poder de equilibrar.

O ensino das ciências humanas é a área que sofre maior ataque, uma vez que é por meio dele que se aprende a historicidade das relações sociais e é no contato com as diversas realidades que o ensino acontece. Compreender-se como sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e conscientes do seu papel ativo na sociedade, faz com que as interações com outros sujeitos, com valores e culturas diferenciadas, sejam mais respeitadas e válidas, caminhando para ações e decisões efetivas na transformação da sociedade em direção à equidade dos gêneros.

Os idealizadores do movimento Escola Sem Partido buscam o controle das ações dos educadores em sala de aula, bem como dos alunos, para que os mesmos não se tornem indivíduos dotados de pensamento crítico sobre a realidade que os circunscreve. Tais intervenções escancaram o objetivo do projeto em limitar a educação para as classes mais necessitadas como estratégia de dominação e poder. Por um grupo de pessoas que não possuem a sensibilidade e empatia de respeitar a diversidade social, atropelando as questões de Gênero e Sexualidade, que insistem em restringir o acesso à educação para as classes mais necessitadas, buscando manter essas pessoas apenas como ferramentas de trabalho, sem direitos. A indiferença tem o peso maior que a exploração, já que os mesmos nem sequer serão lembrados pela História. Não é possível aceitar estas condições. Não é possível calar diante de tanto retrocesso (SILVA, SILVA, 2017, p. 8).

Dominação e poder são sinônimos masculinos em uma sociedade patriarcal assolada pelo neoliberalismo excludente. Na tentativa de os partidos de esquerda consolidarem uma agenda para a equidade de gênero dentro das políticas educacionais nos últimos anos, foi possível uma intensa mobilização, contudo, estamos encarando adversários sórdidos e manipuladores da opinião pública.

Desse modo, a escola projetada pelo movimento Escola Sem Partido é uma anomia social, uma escola que não reconhece as diferenças e não dialoga com o outro. A escola da indiferença e da exclusão social já existe. É preciso construir uma escola da inclusão, do respeito e do amor (SILVA; SILVA, 2017, p. 8).

Em meio a análise desses movimentos retrogradados e preconceituosos precisa ser citado que em 22 de agosto de 2020 Miguel Nagib anuncia o fim da sua participação no Movimento Escola sem Partido, “Cessa, a partir de hoje, a atividade dos canais do ESP sob minha responsabilidade”, ao desabafar no vídeo encontrado na página oficial do ESP, lembra que o respectivo movimento foi pauta de campanha em 2018, e agora com vê a sua pauta deixada de lado, afirmando: 'Esperávamos apoio de Bolsonaro'³⁴.

Seguir defendendo o fim da violência contra o gênero feminino implica em posicionamentos firmes diante dos discursos de: “não podemos acabar com a família tradicional brasileira”, ou, ainda, “temos que acabar com a doutrinação”, “não à ideologia de gênero” e, como veremos a seguir: “não ao Kit Gay”. Afinal, é um trabalho árduo findar os argumentos falaciosos, mas ao conhecer as premissas de uma educação para a justiça social pautada nos direitos humanos, torna-se possível, por meio da solidariedade, do diálogo e do respeito à diversidade entre homens e mulheres, formar sujeitos capazes de se indignar e se escandalizar diante de toda e qualquer forma de violência.

É nesse palco de embates que ocorreu uma transição significativa. Saímos de pautas e agendas de secretarias e comissões nacionais que pensavam o fim do patriarcado na sua raiz, ou seja, por meio da educação para a paz, para a justiça social, e chegamos a sérias perseguições ao projeto “Brasil sem Homofobia”, transformado em tema de campanha e acusado pejorativamente de “Kit Gay”.

Novamente, é preciso compreender a complexidade da proposta acima intitulada, porém, todas as mentiras e as manipulações em torno desse tema já seriam suficientes para anos de estudos. Dito isso, podemos e devemos estabelecer recortes que mais se aproximam do nosso problema articulador de pesquisa: como a *fake News* de que existia um “Kit Gay” nas escolas

³⁴ Vídeo disponível em <http://www.escolasempartido.org/>, acesso dia 10 de fevereiro de 2023

afetou a luta pela equidade de gênero? Uma educação democrática permite tais confusões? De posse do caderno “Escola sem Homofobia” (2004), iremos seguir com uma análise das inverdades criadas a respeito desse material. De imediato, percebe-se a clara proposta do caderno que acompanhava um conjunto de instrumentos pedagógicos.

A proposta do Caderno Escola sem Homofobia é um convite a gestoras/es, professoras/es e demais profissionais da educação para um debate, oferecendo instrumentos pedagógicos para refletir, compreender, confrontar e abolir a homofobia no ambiente escolar. Os textos aqui reunidos combinam, ao pensar a educação, o conhecimento, a escola e o currículo a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária – uma sociedade regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todas e todos. Assim, também entendemos que é papel de todas e todos que convivem no ambiente escolar assumir o desafio de perceber de que modo a homofobia funciona para manter a discriminação de pessoas que, de alguma maneira, não se conformam às convenções de gênero e de sexualidade (MEC, 2004, p. 11).

É com as palavras sociedade democrática, justa e solidária, que acompanham nosso trabalho de pesquisa nesta dissertação desde a introdução, quando estabelecíamos os caminhos metodológicos pautados nos direitos humanos de combate à discriminação, que evidenciamos que o referido caderno é fruto do Programa Brasil sem Homofobia (BSH), do ano de 2004. O Programa e o caderno são políticas públicas educacionais que pautavam a equidade de gênero e o respeito às identidades e orientações diferentes das heteronormativas. Eram parte de um conjunto de compromissos e planos de ação do Governo Federal para a formulação de políticas integradas.

Vale lembrar que no caderno da SECAD de 2007 está dado que o cerne do BSH é a compreensão de democracia que compreende o pluralismo presente na sociedade e, desse modo, projeta políticas de equidade social com vista a consolidar os direitos humanos como direito de todas as pessoas de acordo com a equidade; promover o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, como modo de garantir o respeito aos direitos; e promover a cidadania de todos os indivíduos. Os caminhos para alcançar esse desafio passavam pelo:

[...] fomento e apoio a cursos de formação inicial e continuada de professoras/es na área da sexualidade; formação de equipes multidisciplinares para avaliar os livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; estímulo à produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; apoio e divulgação da produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgação de informações científicas sobre sexualidade humana (CADERNO, 2004, p. 6).

Formação de professores e confecção de materiais foram os meios encontrados para iniciar a consolidação de um espaço democrático e inclusivo dentro das escolas, tendo a

consciência que o próprio material revela: “a escola atua como um dos principais agentes responsáveis pela produção, reprodução e naturalização da homofobia, não apenas no que se refere aos conteúdos disciplinares, mas também às interações cotidianas escolares” (CADERNO, 2004, p. 7). O espaço educacional é repleto de potencialidades, mas quando essas não estão devidamente direcionadas, é, também, o espaço da homofobia, do racismo e do sexismo, sendo que todas essas discriminações têm um único objetivo: desumanizar o outro.

4.5 A educação como o espaço democrático para a liberdade: como avançar na pauta sobre equidade de gênero?

Cabe a esse último tópico repercutir palavras de esperança, alternativas à violência de gênero, estratégias de enfrentamento dos discursos autoritários e patriarcais que assolam o país, uma vez que discursos, em sua análise profunda, revelam legitimações de práticas violentas. Em um momento inicial, trouxe para o conhecimento dos leitores desse trabalho, experiências de vida privada (lembrando das pautas feministas que reforçam que violências que ocorrem no privado são questões de saúde pública) que corroboraram para a chegada nessa pesquisa sobre políticas públicas educacionais, que possibilitam e proporcionam alternativas de enfrentamento à violência, mediante a conscientização sobre comportamentos e crenças que subordinam mulheres a postos e lugares de violação de direitos humanos e de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, para pensar em alternativas à violência de gênero, parte-se das reflexões da norte-americana hooks, autora da obra “Ensinando a Transgredir” (2013), que tem muito a contribuir nessa perspectiva de uma pedagogia emancipadora e feminista. Inspirada nos trabalhos do brasileiro Paulo Freire, a autora, em uma linguagem acessível e em formato de diálogo, conta na primeira pessoa do singular suas experiências enquanto professora feminista universitária.

A narrativa começa desde a sua infância quando, inicialmente, frequentava uma escola norte-americana segregada pelo Apartheid. Contudo, na medida em que vai narrando sua experiência somos convidados a refletir sobre uma pedagogia que reflete a realidade, conscientiza a respeito das opressões e empodera sujeitos excluídos da sociedade. A escola para negros que frequentava na infância possibilitava reflexões a respeito da sua condição de mulher negra na sociedade e a empoderava, o que não ocorreu quando a autora passou a frequentar uma escola que tinha como intuito integrar estudantes brancos e negros, afinal, nessa escola, os alunos negros saíam dos seus bairros horas antes do que os alunos brancos e, chegando lá, eles esperavam os alunos brancos a entrarem primeiro em suas salas (HOOKS, 2013).

Enquanto professora feminista universitária Hooks (2013) pensava a educação para a liberdade, uma educação que ensinava a transgredir o sistema. “Um espaço de abertura radical onde sou realmente livre para escolher-capaz de aprender e crescer sem limites” (HOOKS, 2013, p. 273). São palavras que inspiram em tempos sombrios de ameaça a uma educação para a liberdade. Assim sendo, seu relato de vida reflexivo sobre suas práticas pedagógicas nos possibilita pensar e esperar alternativas para o aprendizado como um espaço transgressor.

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013, 273).

Esse paraíso que ensina a transgredir, proposto por Hooks (2013), está presente também na obra de Freire (2011), quando a prática da liberdade defendida por ambos os autores encontra na tomada de consciência dos sujeitos a sua realidade de exploração. No Brasil, Freire desenvolveu um trabalho que foi reconhecido internacionalmente, quando um grupo de camponeses analfabetos aprendeu a ler ao descobrir a realidade sócio-histórica, à medida que foi se dando conta que seu analfabetismo nada mais era que um vetor de um sistema de dominação econômico-social imposto. Ou seja, a prática transformadora da realidade, uma prática para a liberdade, se transforma em alternativas à superação das violências, desde que as reflexões partam do concreto, dos fatos, da realidade. Nas palavras de Freire (2011, p. 221): “esta tomada de consciência se dá no ‘contexto concreto’”.

É por meio da análise crítica de seu contexto, da sua conjuntura política e das estruturas da sociedade patriarcal e capitalista, que o processo de libertação acontece. No momento em que os sujeitos excluídos da sociedade encontram na história os porquês da sua realidade atual, é que o início do processo de libertação coletiva ocorre. Para alcançar tal objetivo, Freire (2011) propõe os "Círculos de Cultura". Os círculos de culturas construídos por Paulo Freire com o grupo de camponeses, revelam que a tomada de consciência de sua situação objetiva de oprimidos ocorre através de sua experiência do dia a dia com toda a complexidade, e é dessa forma que eles tomam consciência de sua condição de oprimidos.

Realizada a imersão em sua cotidianidade, há muito ainda a ser concretizado. Um estudo sobre o contexto, conjuntura e estrutura, por si só, não liberta. É na práxis que as consciências se transformam. Nesse sentido, pensar a conscientização sobre a realidade de

milhões de brasileiras que, independentemente de sua condição financeira, vivem situações de violência doméstica, implica em encontrar caminhos específicos para cada realidade local.

Freire (2011) e hooks (2013) apontam caminhos para uma radical transformação das estruturas da sociedade. Práticas para a liberdade e a transgressão que explicam e expõem a situação objetiva das mulheres, à exemplo das mulheres em situação de dependência econômica e emocional de seus companheiros violentos. Para essas mulheres, compreender as possibilidades de libertação perpassa por compreender os ciclos de violência, onde encontram respaldo para a tomada de consciência da realidade a qual estão inseridas, em especial, no momento exato em que deixam de entender-se como culpadas pelas violências que sofrem.

Lucena (2016) aponta para três fases do ciclo de violência: a primeira delas é a tensão, momento no qual as mulheres sentem que a violência está por acontecer, pois é repleta de ameaças, gritos e, em alguns casos, socos na parede e quebras de objetos pessoais da vítima. Nesse momento, a mulher começa a sentir o medo, essa fase é a mais duradoura, o medo constante e o que ela mais teme acontece.

Logo em seguida, o agressor tem a fase da explosão, que é quando a violência acontece, é nessa fase que Lucena (2016) evidencia que as mulheres, (em especial as que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica) procuram ajuda da polícia, solicitam medidas protetivas, realizam boletins de ocorrência. Esse momento também é marcado pela solidariedade da rede de apoio. Porém, ao analisar o ciclo de violências e a dependência emocional, a autora remete à fase da lua de mel, onde o agressor se mostra arrependido, faz demonstrações de afeto, chora e se compromete a não agir mais dessa forma. Assim, a vítima, já fragilizada, e, muitas vezes, com filhos que dependem financeiramente do agressor, retorna ao relacionamento.

Compreender esse ciclo de violência, sua complexidade e vivência coletiva importa, uma vez que a leitura da própria realidade deve dar sentido e orientar as ações políticas educacionais. É na união da prática e da teoria, da ação e da reflexão, que se torna possível sair do caráter alienador da cotidianidade. Desnaturalizar e historicizar as relações de opressão como formas de expressão legítimas e naturais nos permite ir “mais além da mera captação da presença dos fatos, buscando assim, não só a interdependência que há entre eles, mas também a que há entre as parcialidades constitutivas da totalidade de cada um” (FREIRE, 2011, p. 222).

Lucena (2016) traz importantes contribuições ao apontar as três fases do ciclo de violência e evidenciar a complexidade da dependência emocional, o que mostra a importância de se compreender a realidade das questões de gênero no Brasil e de se buscar a equidade de gênero. A reflexão crítica sobre essa realidade, aliada a uma prática pedagógica comprometida

com a transformação social, pode permitir a construção de novos caminhos para a libertação das mulheres e a superação da violência de gênero. Freire (2011) ressalta a importância desse movimento dialético de ação e reflexão na educação como prática da liberdade, no qual o sujeito necessita de um instrumento teórico para operar o conhecimento da realidade, mas também reconhece a necessidade de reformulá-lo em função dos achados a que chegue com sua aplicação. Assim, é fundamental que os profissionais da educação estejam comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e que sejam capazes de aplicar seus conhecimentos teóricos e práticos para a transformação social. Afinal, a educação pode ser um caminho para a criação de um paraíso de liberdade e igualdade. Esse movimento dialético de ação e reflexão que nos ensina Freire (2011), quando entendido fora do ângulo do subjetivismo, possibilita compreender a realidade pelo ponto de vista do objetivismo mecanicista, fundamental aos profissionais da educação para a equidade de gênero compreender a profundidade da realidade das questões de gênero no Brasil.

Esse movimento implica, de um lado, que tal sujeito necessite de um instrumento teórico para operar o conhecimento da realidade e, de outro, em que reconheça a necessidade de reformulá-lo em função dos achados a que chegue com sua aplicação. Com isso quero dizer que os resultados de seu ato de conhecer devem constituir-se como normas de julgamento de seu próprio comportamento cognoscente (FREIRE, 2011, p. 223).

Sobre sujeitos cognoscentes, capazes de refletir sobre aquilo que aprendem, refletir sobre a conjuntura e encontrar meios de aplicar teorias sobre novas formas de se relacionar em práticas sociais mais humanas e igualitárias, Louro (2003) contribui a respeito do que ela chama de pedagogias feministas, apontando argumentos e críticas às formulações e práticas pedagógicas construídas na perspectiva feminista. Em outras palavras, refere-se ao trabalho intelectual que parte do reconhecimento das desigualdades vividas por meninas, adolescentes e mulheres em relação ao gênero masculino, desde as instituições escolares até outros espaços de educação não formais.

Louro (2003, p. 152) defende a concepção de que políticas e suas práticas por muito tempo foram definidas e governadas pelos homens, e que “estudiosas feministas procuraram produzir um paradigma educacional que se contrapusesse aos paradigmas vigentes”. Dito de outra forma, para sair da dualidade da lógica subjacente: competição/cooperação; objetividade/subjetividade; ensino/aprendizagem; hierarquia/igualdade – o primeiro termo representa o modelo androcêntrico e o segundo termo aponta para a concepção feminista.

Foi preciso pensar um novo modelo pedagógico construído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, sendo que a pedagogia feminista cria

todo um conjunto de estratégias pedagógicas, metodologias, procedimentos e disposições que objetivam romper com as relações hierárquicas que persistem nas salas de aula tradicionais. Inspirada nas concepções freirianas, Louro (2003) vê na voz do/a professor/a não mais uma fonte de autoridade que transmite um único conhecimento legítimo, mas sim uma propulsora e promotora do diálogo.

Retomando aos tópicos anteriores, onde concluímos que os movimentos sociais e feministas estiveram ligados à construção de políticas públicas educacionais para a equidade de gênero dirigidas a combater a desigualdade e a violência contra o gênero feminino, pontua-se a urgência em transformar a realidade partindo das práticas cotidianas envolvendo todos e possibilitando um novo modo de exercer essa ação transformadora.

Nesse sentido, reconhecer no dia a dia os resultados imediatos da conjuntura política e seus representantes é de suma importância, uma vez que o papel de educar para a democracia exige educar para a consciência política. Educar para a democracia implica em uma prática educativa dialógica e democrática atuante na superação da cultura autoritária e empresarial que adentrou nas políticas públicas educacionais no governo bolsonarista.

A educação tem um compromisso e uma função social na construção de uma sociedade que pautar a justiça social e a reparação da dívida histórica para com os excluídos da história. Esse processo de construção dialógico da educação, no qual se objetiva humanizar a socialização, deve ser permeado de relações que possibilitem formar sujeitos capazes de indignar-se diante das violências e das violações de direitos. No intuito de estimular mudanças nos comportamentos fundamentados na disparidade de gênero, nos estereótipos baseados no gênero e na violência contra meninas e mulheres, esse trabalho vê no campo da educação um terreno fértil e privilegiado para a discussão sobre a equidade de gênero.

Palco de embates, as políticas públicas educacionais para a equidade de gênero resistem em prol da superação das desigualdades educacionais e na erradicação de todas as formas de discriminação e no respeito a diversidade. Importante lembrar que os acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, somados à participação de movimentos sociais, impulsionaram a criação de políticas de equidade de gênero no campo da educação, tais como o curso “Gênero

e Diversidade na Escola”, o (GDE)³⁵, o Portal de Equidade de Gênero da Escola (PEGE)³⁶ e a Rede de Educação em Gênero e Sexualidade (REGES)³⁷.

Conforme Louro (2003), práticas escolares naturalizadas expressam, por meio de gestos e palavras, não só o conteúdo ensinado, mas aquilo que nos chama atenção nesse trabalho, a forma como é ensinado e, em especial, qual é o sentido que educandos aprendem. Identificar o machismo e a homofobia resultantes da cultura patriarcal perpassa por compreender a linguagem. “A linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 2003, p. 65).

³⁵ O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), proposto em 2005 pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), foi desenvolvido pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) e realizado através de uma parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e o British Council. O curso GDE pretende discutir questões relativas às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual, relações étnico-raciais, buscando promover uma reflexão acerca destes temas a partir de perspectivas diversas: sociocultural, histórica, educacional e política. Rompendo com a lógica de segmentação que caracteriza a abordagem dessas temáticas, o GDE procurou apresentar uma perspectiva transversal, demonstrando como os diferentes preconceitos articulam-se e podem aprofundar as desigualdades sociais. A iniciativa destaca-se também por ter utilizado ferramentas do ensino a distância (EaD) para, de forma qualificada, atuar na formação dos/as profissionais da educação de forma ágil e abrangente.

³⁶ O Portal de Equidade de Gênero da Escola é uma iniciativa do Instituto Pro mundo, uma organização da sociedade civil que trabalha em prol da construção de relações mais equitativas entre homens e mulheres no Brasil e internacionalmente. Trata-se de um curso de formação para professores e professoras que pretende contribuir com as políticas para a promoção da equidade de gênero em escolas, oferecendo ferramentas educativas testadas e avaliadas, os Programas H (para homens) e M (para mulheres) para educadores e educadoras que trabalham com adolescentes e jovens no espaço escolar. Estas ferramentas buscam estimular a reflexão e o engajamento dos/as jovens em ações voltadas para a promoção da equidade de gênero e saúde. Trata-se de um curso de ensino a distância (EaD) e tem a duração de 90 horas. Seu conteúdo programático contempla as seguintes temáticas: gênero, sexualidade, saúde e cuidado, gravidez, maternidade/paternidade e violências. As experiências piloto do PEGE foram realizadas em Rio das Ostras (RJ) e Salvador (BA), contemplando 130 professores/as da rede pública de educação.

³⁷ O objetivo da REGES é incidir para a inclusão da educação em sexualidade, na perspectiva de gênero, nos currículos de formação superior de professores, em especial, nos cursos de pedagogia e licenciaturas. A REGES funciona como um espaço para o aprofundamento temático, a reflexão e a formulação de propostas voltadas para a educação em sexualidade e para as perspectivas de gênero. Trata-se da articulação de entidades e movimentos da sociedade civil que acreditam que a sexualidade é uma dimensão fundamental das relações entre as pessoas e não apenas um tema relacionado à saúde e à prevenção das doenças. Este é um ponto convergente entre os participantes da rede. Em sua carta de princípios, especifica-se que a REGES desenvolve ações para a mobilização social e política da educação em sexualidade, a partir da perspectiva de gênero, visando: - fomentar a incidência política e social nos meios educacionais para que os temas de gênero e educação em sexualidade sejam reconhecidos como temas dos direitos humanos, em que se incluem os direitos sexuais e os direitos reprodutivos, de modo a ganharem espaço e legitimidade nas ações de formação inicial e continuada e, conseqüentemente, na instituição escolar (ensino fundamental e médio); - contribuir para que as políticas públicas educacionais insiram a educação em sexualidade e garantam os direitos sexuais e reprodutivos da população brasileira, em especial, de adolescentes e jovens estudantes; - ampliar o debate público para exigir mais eficiência nas respostas do Estado e sensibilizar a sociedade em prol da educação em sexualidade no âmbito da área educacional; - desenvolver estudos pautados nos direitos humanos e ações de intervenção social direta, visando garantir a educação em sexualidade. Atualmente, fazem parte da REGES: Ação Educativa, Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher – CLADEM, Estudos e Comunicação em Sexualidade – ECOS. A Reges é apoiada pela Unesco, pela International Women’s Health Coalition e pela Fundação Carlos Chagas.

Mesmo que esse trabalho de pesquisa não tenha tido como metodologia uma pesquisa de campo, é essencial na construção de um trabalho em educação pensar a linguagem como um poder que institui e demarca os lugares sociais dos gêneros, a exemplo da ocultação do feminino por meio da categoria universal masculina. Louro (2003) propõe pensarmos nas adjetivações atribuídas aos sujeitos pelo seu gênero, no uso do diminutivo quando atribuído às meninas e adolescentes, como também na escolha dos verbos e analogias feitas de acordo com os papéis sociais conforme os gêneros que determinam atributos, comportamentos ou qualidades aos educandos.

O não dito, o silenciado, o velado que é sussurrado, também compõem a linguagem discursiva dos papéis de gênero dentro das instituições de ensino e aprendizagem, em outras palavras, associações sobre atributos almejados ou não. A educação como um espaço privilegiado para uma discussão sobre temas ligados às questões de gênero vem sendo silenciada e incentivada a reproduzir concepções essencialistas e biologistas, que reforçam a norma heteronormativa que pouco combate o sexismo e à homofobia (LOURO, 2003). Conforme mencionado por Louro (2003), as políticas e práticas educacionais foram historicamente definidas e governadas pelos homens, o que resultou em relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais. A pedagogia feminista, por sua vez, surgiu para romper com essas relações hierárquicas e criar um novo modelo pedagógico que promova a equidade de gênero e a diversidade sexual e de gênero. Louro (2003) ainda enfatiza que a linguagem é um poder que institui e demarca os lugares sociais dos gêneros. Portanto, é essencial que as políticas públicas educacionais promovam o uso de uma linguagem inclusiva e não discriminatória, para que os estudantes possam desenvolver uma consciência crítica em relação às questões de gênero e diversidade

Ao findar esse terceiro capítulo concluí-se que a escola como um espaço democrático tem papel fundamental na construção de práticas libertadoras onde a identidade de gênero e as orientações sexuais são elementos que estimulam o diálogo para o respeito à diversidade. Ao analisar o que se propõem a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos (2012), bem como os documentos referências e as deliberações finais das CONAes de 2010, 2014, até o Plano Nacional de Educação (2014), obtivemos como resultados da análise que as estratégias dessas políticas públicas educacionais tinham como objetivo construir práticas pedagógicas feministas, emancipadoras e em prol dos direitos humanos. Contudo, evidenciou-se que o ano no ano de 2015 movimentos que já estavam se formando tomam espaço nas discussões sobre o tema, e o termo “ideologia de gênero” passa a circular nas redes sociais,

repletas de *fake news*, e ataques aos movimentos feministas, uma verdadeira guerra cultural, pois é de 2015 o posicionamento da CNBB manifestando-se contrária as políticas públicas educacionais para a equidade de gênero, acusando professores que trabalham em favor da pauta de estarem propagando a “ideologia de gênero”, é no mesmo ano uma série de ataques a questão do ENEM que trouxe a citação de Simone de Beauvoir: “não se nasce mulher – torna-se”, somada ao tema da redação: "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira", gerou revolta e foi palco de uma guerra cultural (termo criado por Olavo de Carvalho), o termo faz parte de uma estratégia política de perseguição, ataque e deslegitimação do adversário político, o que propulcionou uma polarização política, na qual todo aquele que não pensa exatamente igual a mim, é um adversário imoral, encerramos a análise documental com o documento referência da CONAE de 2022, que excluiu a categoria de análise “gênero” do documento.

O bolsonarismo, com sua guerra cultural contra os direitos humanos e os estudos de gênero, criou inúmeras *Fake News* em torno do termo “gênero”. Neste contexto, profissionais da educação que veem os estudos sobre as estruturas de poder da dominação masculina ao longo da história como responsáveis por violências contra o gênero feminino nos últimos anos foram perseguidos e acusados de tentar impor a falácia da “Ideologia de Gênero”. Tal alcunha ridiculariza e diminui a importância de refletir sobre as possibilidades de práticas democráticas no campo da educação, contudo, um novo cenário nasce.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar essa pesquisa de dissertação de mestrado, me coloco em um momento de profunda reflexão e retomada do problema central e articulador das discussões aqui apresentadas. Referencio Harding (1987), quando ela sintetiza em uma frase a concepção de que *“un problema es siempre problema para alguien”*, em uma perspectiva epistemológica feminista, que foi na contramão das ciências sociais marcadas majoritariamente por homens brancos que se viam como sujeitos neutros em suas hipóteses em que se colocavam como categoria universal de humanidade. Foi um longo processo de luta das feministas acadêmicas para pontuar que seus problemas da ordem do “privado” mereciam destaque nos problemas de pesquisa. O gênero saiu da perspectiva de pesquisa temática para uma categoria de análise e, assim, os estudos de gênero passaram a ocupar um papel central.

No decorrer do trabalho, compreende-se os espaços de socialização dos indivíduos pautados nos princípios da dominação masculina. De maneira clara, há uma divisão arbitrária incrustada nas relações sociais. Elas são naturalizadas na realidade concreta e nas representações da realidade. São códigos, signos, simbologias e discursos linguísticos que, incorporados em homens e mulheres, organizam a dominação masculina.

Essa pesquisa ancora-se na premissa de que há, ainda, intenso e longo processo de sensibilização e conscientização a respeito dos direitos à emancipação das mulheres. Quando historicizadas as conquistas dos direitos das mulheres por meio das constituições, averiguou-se que os códigos e leis calcados no patriarcado sustentam o modelo patriarcal, o qual ainda vigora e legitima as desigualdades entre homens e mulheres, ferindo, assim, os princípios de igualdade previstos em um Estado democrático de direito. No processo de historicizar as vitórias dos movimentos sociais emancipadores das mulheres (não como uma categoria universal, pois estamos falando de diferentes mulheres, em diferentes contextos socioeconômicos), percebeu-se que diante da crise econômica e política (como foi o caso da COVID-19), as mulheres são as maiores vítimas, mas, também, as maiores protagonistas da luta pela emancipação e pela libertação das violências de gênero para todas.

A categoria de análise “gênero” é entendida como o discurso da diferença dos sexos, encontrada tanto nas representações de mundo quanto nas instituições e estruturas da sociedade. Assim, gênero é o discurso da ordem do mundo, da organização social da diferença sexual, não pautada na biologia, mas no social e no histórico de cada contexto. Busco por reflexões fundamentadas a partir de Lerner (2019), Beauvoir (2016), Scott (1990) e Butter (2021). Para essas autoras, gênero é uma categoria/performance, uma construção cultural histórica altamente

complexa, que estabelece discursos normativos e deterministas sobre os modos de ser mulher e de ser homem. Essas performances discursivas são impostas e reforçadas constantemente, calcadas em poderes assimétricos, hierárquicos e violentos, estando presentes nas religiões, nas escolas, ou seja, em todas as relações sociais, e é dessa forma que inter cruzam na elaboração, construção, análise e efetivação de políticas públicas para a equidade de gênero, outrora em lua de mel com o feminismo e agora em constante ataque aos estudos de gênero.

Importante para esse trabalho é estar em conformidade com as leis Maria da Penha e do Feminicídio, em vigor no Brasil atual, as quais além de preverem a exata punição para os crimes de violência contra o gênero feminino, previnem e conscientizam para a erradicação das diversas formas de violência contra as mulheres. É nesse ponto que a educação tem um papel fundamental na promoção da justiça social. Tais premissas são fundamentais em um cenário de neoliberalismo excludente e de conservadorismo moral discriminatório.

Análise central que revelou o modo como a categoria gênero fora tratada nas políticas públicas educacionais no recorte temporal dessa pesquisa (2010-2022) foram os regimentos internos e deliberações finais das CONAEs de 2010 e 2014, a vaga referência ao gênero no PNE de 2014 até a completa exclusão no documento referência da CONAE de 2022. Foi possível analisar o percurso dos “estudos de gênero” à “ideologia de gênero” no Brasil. Para usar a expressão de Coelho (2022), a chamada “ideologização de gênero” introduziu e potencializou o fortalecimento do conservadorismo no país.

Para compreender esse processo, foi necessário analisar o fenômeno do bolsonarismo articulado com os discursos calcados na dominação masculina e nas estruturas do patriarcado. Assim, o fenômeno do bolsonarismo ajudou a explicitar as desigualdades de gênero, bem como as relações de poder antidemocráticas na política, na educação e nas relações sociais. A mentalidade do fenômeno político de massa bolsonarista, com sua forte ascensão no ativismo digital e judicial, em especial, a contribuição de Olavo de Carvalho na constante construção de inimigos imaginários, alastrando um fanatismo assustador. Parte dessa estratégia consiste na desqualificação dos classificados como outros, “os do mal”.

Rocha (2021) contribuiu na análise da retórica do ódio como um sistema de crenças responsável pela ascensão da extrema direita e do bolsonarismo em sua tática de desqualificar o outro que não compartilha do mesmo sistema de crenças, onde o outro que não compactua com todo o repertório de *Fake News* sobre a suposta “Ideologia de Gênero”, “Kit Gay” e a “Escola Sem Partido” (três tópicos analisados nesse trabalho), é automaticamente um inimigo a ser combatido, o que nos leva à guerra cultural bolsonarista, onde a subjetividade é autoritária e antidemocrática e foi fundamental para o apoio político a governantes que descarregam

discursos de ódio e violência.

Esse olhar feminista para as relações de poder da dominação masculina é uma transformação epistemológica. Para Louro (2003), essa revolução nas formas de construir conhecimento científico implica em repensar as conexões. Harding (1987, p. 9), por sua vez, inspira um modo de pensar que coloca o/a pesquisador/a “não como uma voz de autoridade invisível ou anônima, mas como um indivíduo real, histórico com desejos e interesses concretos e específicos”. Nesse sentido, findamos esse trabalho pensando nas possibilidades de efetivação da democracia e da equidade de gênero.

Importante sinalizar que essa pesquisa de mestrado foi escrita enquanto a história acontecia, ela foi redigida no final do governo passado (2019-2022) e encerrou-se nos primeiros meses do atual (2013), ou seja, ainda não há evidências e nem tempo hábil de analisar os eventos futuros e como o atual governo de Luís Inácio Lula da Silva irá conduzir as políticas públicas educacionais para a equidade de gênero, se seguirá os mesmos passos dos outros dois mandatos. No entanto, ouviremos as palavras de Scott (2012, p.347), “gênero é uma questão perpetuamente aberta”, assim convocamos a todas e todos a mantermo-nos vigilantes ao compreender que o bolsonarismo fora muito maior que a figura política de Jair Messias Bolsonaro. Contudo, é possível sinalizar tempos de mudanças significativas que vão no sentido de retorno a um feminismo de Estado, nas palavras de Pinto (2018), e os tempos de exclusão do conceito/categoria gênero dos documentos oficiais da educação serão deixados para trás.

Desafiada a me colocar como pesquisadora, retorno às minhas origens a fim de compreender minha trajetória por meio dos espaços de formação, os quais transformei e fui transformada. Aos 15 anos, cursando magistério fui obrigada a deixá-lo devido às condições financeiras da minha família. 15 anos depois, estou a um passo de conquistar o título de mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Ao olhar esse percurso, meu sentimento é de gratidão e resiliência, gratidão aos atores sociais, responsáveis por construir políticas públicas, tais como o Bolsa Família, Lei Maria da Penha, ProUni, Fies, bolsas de iniciação científica e, por fim, a CAPES. Foi com o auxílio dessas políticas públicas educacionais, que os valores para uma cultura de paz pautada nos direitos humanos fizeram surgir em mim a busca constante por assegurar os princípios da democracia e, com ela, a luta pela equidade de gênero.

REFERÊNCIAS

ALEGO. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. **Aprovada em definitivo matéria que proíbe ensino da "ideologia de gênero" nas escolas.** 2022. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/127100/aprovada-em-definitivo-materia-que-proibe-ensino-da-ideologia-de-generos-nas-escolas>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ALEIXO, Isabela. **Mulheres recebem, em média, 17% a menos que homens por hora de trabalho na América Latina e Caribe, revela estudo da OIT.** G1. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/celina/mulheres-recebem-em-media-17-menos-que-homens-por-hora-de-trabalho-na-america-latina-caribe-revela-estudo-da-oit-23924531>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ALMEIDA, Ronaldo. Deus acima de todos. *In*: ABRANCHES, Sérgio *et al.* (org.). **Democracia em risco: 22 ensaios sobre o Brasil hoje.** São Paulo: Companhia das letras, 2019. p. 35-51.

ALONSO, Ângela. A comunidade moral bolsonarista. *In*: ABRANCHES, Sérgio *et al.* (org.). **Democracia em risco: 22 ensaios sobre o Brasil hoje.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 52-70.

ALVARENGA, Darlan. Mulheres ganham em média 20,5% menos que homens no Brasil. G1. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/dia-das-mulheres/noticia/2022/03/08/mulheres-ganham-em-media-205percent-menos-que-homens-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 30 set. 2022.

ALVES, José Eustáquio Diniz. Desafios da equidade de gênero no século XXI. **Revista Estudos Feministas**, v. 24, n. 2, p. 629-638, 2016.

AMARAL, Talita. **Especial Eleições 2022: Representatividade feminina ainda é baixa na Câmara.** CNN Brasil. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/mulheres-aumentam-representacao-na-camara-mas-representatividade-ainda-e-baixa/> Acesso em: 20 nov. 2022.

AMOURY, Jamyle; MORAIS, Adriel. **Dez alunos denunciam abusos no ambiente familiar após assistirem a palestras sobre violência sexual em escola.** G1. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/05/22/alunos-denunciam-abuso-seapós-apos-assistirem-palestras-sobre-o-assunto-em-escolas-de-campo-limpo-de-goias.html>. Acesso em: 24 mai. 2022.

ANGELI, Douglas Souza; RIBEIRO, Paula Vanessa Paz. Os partidos, as esquerdas, as mulheres e a democracia: entrevista com Céli Regina Jardim Pinto. **AEDOS**, Porto Alegre, v. 10, n. 23, p. 380-389, 2018.

ARAÚJO, C.; OKADO, L.; CHEVITARESE, M. **O que está em jogo: o resultado das eleições para as mulheres.** Nexo Jornal. 2022. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2022/10/16/O-que-est%C3%A1-em-jogo-o-resultado-das-elei%C3%A7%C3%B5es-para-as-mulheres>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ÁVILA, Cristina. **Mais de 6 mil denúncias de abuso sexual contra crianças foram registradas de janeiro a maio de 2021**. Extra Classe. 2021. Disponível em: <https://bitly.com/z9pNp>. Acesso em: 24 mai. 2022.

AVRITZER, Leonardo. O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise 2013-2018. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 273-289, 2018.

BALESTRIN, Patrícia Abel. Introdução aos estudos de gênero e sexualidade em articulação com o campo da educação. *In*: SILVEIRA, Catharina *et al.* (org.). **Educação em gênero e diversidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. p. 11-28.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIROLI, Flávia. Gênero: “valores familiares” e democracia. *In*: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 135-188

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luís Felipe. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. **Gênero e diversidade sexual na escola**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

BRASIL. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Brasília: Observatório de Sexualidade e Política, 2007.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2007.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL. **Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962.** Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. Brasília: Presidência da República. 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14121.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. 1996. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (...). Brasília: Presidência da República. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília: Presidência da República. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2974/2014.** Cria, no âmbito do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, o “Programa Escola Sem Partido”. 2014. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade.** 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas Públicas.** Brasília: Enap, 2018.

CAVALCANTI, Bernardo Mergulheis; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. Uma ponte para o futuro? Reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, v. 54, n. 215, p. 139-162, 2017. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril_v54_n215_p139.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 61-78.

CIDRAL, F.; JORGE, M. P.; GUTERRES, C. **Bolsonaro, Michelle, mulheres, religião e eleições:** Damares Alves. UOL. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Rc2cCg9P_n0. Acesso em: 22 set. 2022.

COELHO, Fernanda Marina Feitosa. “**Ideologia de gênero é coisa do capeta**”: transições discursivas em um percurso político-religioso contra a educação de gênero no Brasil no período 2012-2021. 2022. 162 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados: Ed. UFGD, 2014.

COLLING, Ana Maria. **A cidadania da mulher brasileira**: uma genealogia. São Leopoldo: Oikos, 2021.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (org.). **Dicionário crítico de gênero**. 2. ed. Dourados: Ed. Fuga, 2019.

CONAPE. Conferência Nacional Popular de Educação. **Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE**: documento referência. 2018. 143 p.

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.

CORTÊS, Iaris Ramalho. A trilha legislativa da mulher. *In*: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezzi (org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 260-285.

COSTA, Gilberto. **Estupro bate recorde e maioria das vítimas é de meninas de até 13 anos**. Agência Brasil. 2019. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/2020/03/233/ESTATISTICAS-Estupro-bate-recorde-e-maioria-das-vitimas-sao-meninas-de-ate-13-anos.html>. Acesso em: em: 20 de junho de 2020.

CUNHA, Magali. **Religião nas eleições 2022**: o saldo final e o que esperar do futuro. Carta Capital. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/religiao-nas-eleicoes-2022-o-saldo-final-e-o-que-esperar-do-futuro/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Coleção Estado de Sítio. Tradução de Mariana Escalar. São Paulo: Boitempo, 2021.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE TILIO, Rafael. Marcos legais internacionais e nacionais para o enfrentamento à violência contra as mulheres: um percurso histórico. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 2, n. 1, p. 68-93, 2012.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Escala, 2012.

FEDERICI, Silvia. **O calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES, Francisco das Chagas (org.). **Construindo o Sistema Nacional Articulado: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília: MEC, 2010.

FERNANDES, Francisco das Chagas (org.). O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Brasília: MEC, 2014.

FERREIRA, Moisés Carlos. A implantação da D.S.N – Doutrina de Segurança Nacional e a Operação Condor no Brasil e Argentina. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PENSAR E REPENSAR A AMÉRICA LATINA*, 2., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.hu.usp.br/wp-content/uploads/sites/35/2014/02/RESUMOS_SEMIN%C3%81RIO-DE-PESQUISA-18.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

FIGUEIREDO, Camila; MALVEZZI, Paulo. **‘Ideologia de gênero’**: como o clã Bolsonaro usa internet para atacar LGBTI+. Carta Capital. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/ideologia-de-genero-como-o-cla-bolsonaro-usa-internet-para-atacar-lgbti/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Ano 13. 2019. 218 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural**: para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Petrópolis: Vozes, 1971.

GÊNERO NÚMERO. Disponível em: <https://www.generonumero.media/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GENRO, Luciana. **Direitos LGBTQIAPN+**: conheça o que foi conquistado e lute por mais direitos. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2017.

GGB. **Relatórios Anuais de Mortes LGBTQIAPN+I+**. 2019. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-LGBTQIAPN+i/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GORISCH, Patrícia Cristina Vasques de Souza. **O reconhecimento dos direitos LGBTQIAPN+ como direitos humanos**. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

HARDING, Sandra. “¿Existe un método feminista?” *In: BARTA, Eli (coord.) Debates en torno a una metodología feminista*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, 1987. p. 5-34.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUNT, Lynh. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KIRSCHBAUM, Charles. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 179-193, 2013.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da pressão das mulheres pelos homens. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2019.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LUCENA, Kerle Dayana Tavares de *et al.* Análise do ciclo da violência doméstica contra a mulher. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 139-146, 2016.

MARCON, Telmo; DOURADO, Ivan Penteado. Projeto político da escola sem partido: interesses e valores ocultos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 2, p. 1-19, 2021.

MARCON, Telmo; PENTEADO, Ivan Penteado.; MEZADRI, Neri José. Potencialidades e limites político-educativos das mobilizações no Brasil: desafios de tradução. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-18, 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

MENDES, Conrado Hubner. A política do pânico e circo. *In*: ABRANCHES, Sérgio *et al.* (org.). **Democracia em risco**: 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 230-246.

MORAES, Maria Lygia Quartin de. Cidadania no feminino. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezzi (org.). **História da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 495-516.

NARCISO, Luciana Fátima. Carta pedagógica: uma reflexão ao educador Paulo Freire. *In*: DICKMANN, Ivo (org.). **Pedagogia da reinvenção**: cartas pedagógicas a Paulo Freire. Chapecó: Livrologia, 2021. p. 1-268.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George

(org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

PEDRO, Joana Maria. **Mulheres honestas e mulheres faladas: uma questão de classe**. Florianópolis: UFSC, 1994.

PESAVENTO, Sandra J. Cultura e representações, uma trajetória. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, 2006.

PINSKY, Carla Bassanezzi. **Mulheres dos Anos Dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.

PINTO, Celi Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010.

POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

QUINALHA, Renan. Desafios para a comunidade e movimento LGBTQIAPN+ no governo Bolsonaro. *In: ABRANCHES, Sérgio et al. (org.). Democracia em risco: 22 ensaios sobre o Brasil de hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 256-274.

REIS, Daniel Aarão. As armadilhas da memória e a reconstrução democrática. *In: ABRANCHES, Sérgio et al. (org.). Democracia em risco: 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 274-286.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, mar. 2017.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra Cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político**. Goiânia: Caminhos, 2021.

ROZA, Gabriele. O muro permanece alto para mulheres negras. **Gênero Número**. Disponível em: <https://www.generonumero.media/muro-mulheres-negras/>. Acesso em: 12 jun. 2021

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021a.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021b.

SANTOS, Inês Cristina. **Reacionarismo, fundamentalismo cristão e classe média: pontos fundamentais para a vitória de Bolsonaro na eleição de 2018**. 2021. 345 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP, Marília, 2021c.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 5, n. 2, p. 1-29, 1990.

SCOTT, Joan W. **A cidadã paradoxal**: as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Mulheres, 2002.

SCOTT, Joan W. **Os Usos e Abusos Do Gênero**. Projeto História, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012.

SILVA, Márcio Luiz. O conceito de liberdade em Aristóteles, Hegel e Sartre: implicações sobre ética, política e ontologia. **Aufklärung**, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 141-160, 2019.

SILVA, Ana de Luanda Borges Braz da; SILVA, Lana Claudia Macedo da. Escola sem partido e educação sem criticidade: a quem serve? *In*: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). **Sexualidade e relações de gênero**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 171-178.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, A. **Casamento infantil**: pandemia acentua números no Brasil. Lunetas. 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/casamento-infantil-pandemia/>. Acesso em: 07 jan. 2023.

STARLING, Heloisa M.; SCHWARCZ, Lilia M. No caminho da democracia: a transição para o poder civil e as ambiguidades e heranças da ditadura militar. *In*: STARLING, Heloisa M.; SCHWARCZ, Lilia M. **Brasil**: uma biografia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 467-498.

THOMAZ, Danilo. Qual é o perfil do estudante de Ensino Médio no Brasil? Guia do Estudante. 2021. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/qual-e-o-perfil-do-estudante-de-ensino-medio-no-brasil/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura de moderna**: teoria social na era dos meios de comunicação de massa. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Abiertamente**: respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género. París, Francia, 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Jogo aberto** – respostas do setor de educação à violência com base na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero: relatório conciso. França/Brasil, 2017.

VALESCO, Clara; CAESAR, Gabriela; REIS, Thiago. **Mesmo com queda recorde de mortes de mulheres, Brasil tem alta no número de feminicídios em 2019**. G1. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/03/05/mesmo-com-queda-recorde-de-mortes-de-mulheres-brasil-tem-alta-no-numero-de-femicidios-em-2019.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2020.

