



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Josiene Mazzini da Costa

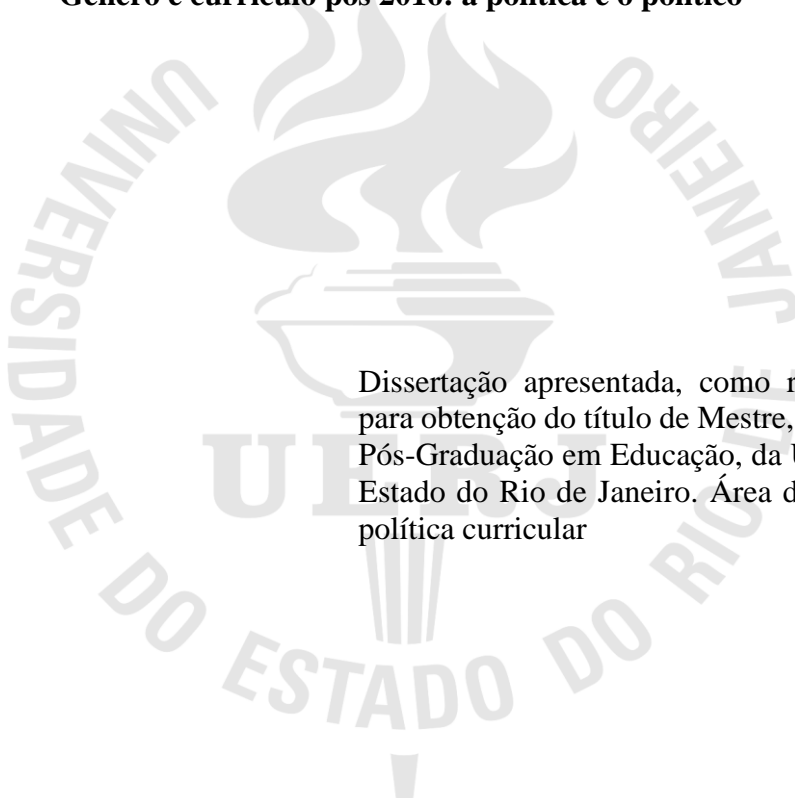
Gênero e currículo pós 2016: a política e o político

Rio de Janeiro

2023

Josiene Mazzini da Costa

Gênero e currículo pós 2016: a política e o político



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: política curricular

Orientadora: Prof.^a Dra. Verônica Borges

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B732 Costa, Josiene Mazzini da
Gênero e currículo pós 2016: política e o político / Josiene Mazzini da Costa. –
2023.
150 f.

Orientadora: Verônica Borges.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Gênero – Teses. I. Borges,
Verônica. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
III. Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Josiene Mazzini da Costa

Gênero e currículo pós 2016: a política e o político

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: política curricular

1 Aprovada em 28 de agosto de 2023

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Verônica Borges (Orientadora)

Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. Guilherme Augusto Rezende Lemos

Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro

2023

AGRADECIMENTOS

À minha irmã, Karine, por desde a nossa infância ser minha maior incentivadora, e por me encorajar a acreditar que, por mais distante que um lugar pareça, ele sempre pode se tornar próximo. Mesmo quando não diz nada sempre me faz acreditar na beleza da vida. À minha mãe, Rose, pelo profundo amor transmitido através de seu cuidado, que nos mínimos detalhes envolveu, por exemplo, os bolos deliciosos que trouxeram alegria para o processo de escrita dessa pesquisa nos curtos períodos em que pude visitá-la ao longo desses pouco mais de 2 anos. Ao meu pai, Marcos, por seu jeito especial de me fazer sentir capaz. Ao meu irmão, Nicolas, pelos momentos de descontração e conversas que ainda que parecessem despreziosas, por vezes me incentivaram. À Juliana, por acompanhar de perto minha trajetória acadêmica, pela escuta, pelas gargalhadas mesmo nos momentos mais delicados da pesquisa, e por toda a acolhida.

À Letícia Jural e à Daniela Campos, por mais uma vez estarem comigo, pelo afeto incalculável, e por compreenderem minha ausência devido às demandas da pesquisa. À Íris Barros, pela parceria tão presente, pelas incontáveis conversas que quase sempre acabavam numa discussão sobre o pós-estruturalismo, pelos esforços não medidos e por todo amor. À Mônica Barros, por sua acolhida, seu apoio e carinho. A vocês, que sonham comigo e mais uma vez foram abrigo e encorajamento, minha infinita gratidão e meu maior e mais profundo amor.

Ao Prof. Dr. William Ribeiro, por, antes mesmo de eu poder pensar no mestrado, ter me feito o convite às leituras pós-estruturalistas. Mais do que isso, pela disponibilidade, pelo incentivo, e pela amizade.

Às parceiras do grupo de pesquisa, pelas contribuições e trocas, em especial, à Andréa Lima, minha amiga e parceira acadêmica, por todas as conversas, pelas leituras, por suas contribuições sempre muito importantes, e por sua grande generosidade.

À Prof.^a. Dra. Verônica Borges, minha orientadora, por sua orientação e toda contribuição, sem as quais não seria possível essa pesquisa. Agradeço pelos longos encontros para discussão da pesquisa, pela sensibilidade com a qual lidou com minhas limitações em meio a momentos de tensão e preocupação, e por seu olhar generoso e sereno que me encorajou a encarar com mais segurança os desafios acadêmicos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹ por ser uma importante fomentadora da pesquisa, e pelo financiamento desta pesquisa com a concessão da bolsa.

À banca examinadora, Prof. Dr. Guilherme Lemos que desde a qualificação trouxe importantes contribuições para minha pesquisa, por se colocar disponível e pelo gentil retorno em todas as vezes em que o procurei. À Prof.^a Dra. Anna de Oliveira, pela generosidade no aceite em participar da banca, e pela contribuição. Ao Prof. Dr. Hugo Costa e à Prof.^a Dra. Márcia de Oliveira pela disponibilidade em participarem como suplentes da banca. Suas reconhecidas trajetórias e pesquisas colaboraram de forma significativa para a produção dessa pesquisa.

¹ A presente pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento: 001.

RESUMO

COSTA, Josiene Mazzini. **Gênero e currículo pós 2016: a política e o político**. 2023. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Esta pesquisa propõe uma articulação entre os campos do currículo e do gênero tendo como recorte o período pós 2016 no contexto nacional. Para isso, busquei aproximações com a perspectiva pós-estruturalista notadamente a partir da Teoria do Discurso (TD) de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau, em especial, com as categorias de hegemonia, política e político. Há também um investimento na categoria de performatividade de gênero, a partir de Judith Butler. O objetivo central foi investigar, a partir de uma análise documental, possíveis articulações do debate de gênero na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e na Base Nacional Comum Curricular para Professores da Educação Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2020), tal como investigar que sentidos foram atribuídos ao gênero. Gênero e currículo são compreendidos como significantes em disputa. Defendo ambos como prática discursiva construída num terreno instável e conflituoso – o político (LOPES e MACEDO, 2011; MOUFFE, 2015, BUTLER, 2018), o que implica na impossibilidade de encerramento de sentidos para eles. Isso me leva a negar a existência de uma identidade de gênero por trás das expressões de gênero o que me leva a defender que a constituição da identidade sempre é performativa (BUTLER, 2017). Os resultados das investigações apontaram associações que permitem uma prática discursiva performativa em que o movimento político tenta produzir formas de intervenção na esfera da política. Com isso, houve certa sedimentação da perspectiva de gênero como constituição biológica, perspectiva essa que já estava sendo deslocada por meio de lutas, por exemplo, dos movimentos feministas e dos grupos LGBTQIAPN +. Tal sedimentação é entendida como uma repercussão do ganho de força dos grupos neoconservadores, o que fica explícito a partir do slogan Ideologia de gênero, do Programa Escola sem partido e das fake News “kit gay” e “mamadeira de “piroca””, amplamente difundidas no período definido para a pesquisa. Por compreender a precariedade da política, assim como a impossibilidade de plenitude do consenso (MOUFFE, 2015) aposto em uma política radicalmente democrática. Uma política que, embora não seja capaz de atender a todas as demandas, visto seu caráter de exclusão, dispute pela hegemonização de uma ordem que não exclua demandas por inclusão. E sim, privilegie articulações que busquem combater as diferentes formas de discriminação e violência, dentre as quais se inclui as de gênero.

Palavras-chave: Currículo. Gênero. BNCC. BNC-Formação. Performatividade de Gênero. Política. Político. Hegemonia.

ABSTRACT

COSTA, Josiene Mazzini. **Gender and Curriculum Post-2016: Politics and the Political.** 2023. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This research proposes an investigation through the interaction between the curriculum and gender fields, focusing on the post-2016 period in Brazil. In order to do so, I sought similarities with the post-structuralist movement, notably from the Theory of Discourse by Chantal Mouffe and Ernesto Laclau, in particular, with the categories of hegemony, politics and the political. A discussion on Judith Butler's gender performativity category has also been covered. The main goal was to investigate, based on a documentary analysis, possible references of the gender debate in the National Common Curricular Base - BNCC (BRASIL, 2018) and in the National Common Curricular Base for early childhood education and elementary, known as BNC-Formação (BRASIL, 2020) as well as which meaning has been attributed to gender. Gender and curriculum are understood as conflicting signifiers. I therefore argue that both are discursive practices built on an unstable and challenging terrain – the political (LOPES and MACEDO, 2011; MOUFFE, 2015, BUTLER, 2018), which implies the impossibility of attributing to them definitive meanings. This leads me to deny the existence of a gender identity behind gender expressions, thus, I argue that the constitution of identity takes place in a performative manner (BUTLER, 2017). The findings of the investigations pointed to associations that allow a performative discursive practice in which the political movement tries to produce forms of intervention in the political sphere. As a result, in this context, the perspective of gender as a biological fact, a perspective that has already been rejected by social movements, such as the feminist and LGBTQIAPN+ groups, was solidified. This idea is perceived as a consequence of the strengthening of neoconservative groups, which is made clear by the slogan Gender Ideology, the “Escola sem Partido” (Portuguese for Nonpartisan School Programme) and the fake news “*kit gay*” and “*mamadeira de piroca*” (Portuguese for penis-shaped bottle), catch phrases widely disseminated during the referred period. By understanding the precariousness of politics, as well as the impossibility of reaching full consensus (MOUFFE, 2015), my focus is on a radically democratic political model. And, although this model is not capable of meeting all needs, given its excluding features, this is the model that aims to achieve the predominance of a system that does not ignore inclusion needs. A system that favours connections that seek to combat different forms of discrimination and violence, including gender-based violence.

Keywords: Curriculum. Gender. BNCC. BNC-Formação. Gender Performativity. Politics. The Political. Hegemony.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-F	Base Nacional Comum Curricular para Formação de professores
BNC	Base Nacional Comum BNCC Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CADARA	Comissão Nacional de Educação do Campo e comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
Cnedh	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CONAE	Conferências Nacionais pela Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, não binários e etc.
NEPoC	Núcleo de estudos em políticas curriculares
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
ProPEd	Programa de Pós-graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
PDB	Movimento Democrático Brasileiro
PSL	Partido Social Liberal
TD	Teoria do Discurso
SUS	Sistema Único de Saúde
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Pesquisas e Estatísticas
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	CONTEXTO DO GÊNERO, DOS FEMINISMOS E DO CURRÍCULO	28
1.1	Gênero: aproximações com o campo	28
1.2	Feminismos e Currículo: contextualização histórica e desdobramentos com a abordagem pós-estrutural	37
1.3	Debates de gênero e currículo: articulações possíveis	44
2	PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO, HEGEMONIA, POLÍTICA E POLÍTICO .	54
2.1	Sujeito em Butler: concepção de formação e a relação com as normas	55
2.1.3	Performatividade de gênero e a arbitrariedade no binarismo sexo/gênero	63
2.2	Hegemonia	67
2.3	A Política e o Político	74
2.3.1	A relação nós/eles e a categoria antagonística	80
3	GÊNERO NAS POLÍTICAS CURRICULARES PÓS 2016	84
3.1	PCN's, DCN's e SECADI	85
3.2	Debate de gênero na BNCC e na BNC-Formação: uma leitura discursiva	100
4.	GÊNERO COMO POLÍTICA E O POLÍTICO NO CONTEXTO DO GÊNERO	113
4.1	Neoconservadorismo e o currículo no Brasil: repercussões pós 2016	114
4.2	Ideologia de Gênero: um discurso privilegiado no bojo do neoconservadorismo	119
4.3	“kit Gay”, “Escola sem partido”, “Mamadeira de “piroca”” e a criação de um pânico moral	130
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	136
	REFERÊNCIAS	141

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e a Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica – BNC-Formação (BRASIL, 2020) são as mais atuais políticas curriculares no Brasil. Trata-se de políticas de centralização curricular com caráter normativo e prescritivo. A partir da BNCC se propõe a definição de um conjunto de aprendizagens supostamente essenciais a serem aprendidas e desenvolvidas por estudantes (BRASIL, 2018). Assim, a BNCC e a BNC-Formação visam nortear a construção dos currículos de todas as instituições de educação básica, assim como dos cursos de licenciatura do ensino superior. Cabe evidenciar que a BNC-Formação teve como base a BNCC, que busca organizar os currículos a partir de habilidades e competências.

A homologação de ambas as políticas indica um suposto consenso que, no entanto, é compreendido nesta pesquisa a partir de seu caráter provisório e conflituoso (MOUFFE, 2015). Desse modo, cabe evidenciar desde já que o processo de construção de ambas as políticas envolveu incessantes e intensas disputas, e não é capaz de indicar qualquer estabilidade. Quando falo em disputas me refiro às disputas por significação, já que, por exemplo, as Bases buscam fixar um sentido para significantes como democracia ou qualidade. Um exemplo dessa tentativa de fixação ocorre quando a BNCC supostamente daria conta de garantir uma qualidade à educação. Nessa direção, há um currículo tido como universal e com condições de atender a todas as demandas. No entanto, esta pesquisa, em conformidade com Lopes (2021, p. 1) compreende que

O currículo comum suposto como universal e capaz de servir a todos é por nós interpretado como um particular que se hegemoniza, cabendo investigar as demandas que se articulam para garantir tal hegemonização e os antagonismos que possibilitam tal articulação, simultaneamente confrontando o atendimento dessas mesmas demandas.

Com isso, este estudo não busca apontar um sentido último para o currículo, ou uma política curricular capaz de garantir o atendimento a qualquer demanda. Ao contrário, busco pensar a política como uma ordem que gera processos de exclusões, e em meio a isso, refletir sobre a inclusão e/ou exclusão de uma determinada demanda na BNCC e na BNC-Formação. Refiro-me ao debate de gênero. Mais do que isso, busco analisar que sentidos para o gênero ambas as políticas tentam fixar.

Pensar gênero e currículo de forma articulada é um investimento que diversos/as autores/as têm feito, como por exemplo, Oliveira e Oliveira (2018); Oliveira (2018); Paraíso (2016 e 2018); Reis e Eggert (2017), dentre outros/as. Assim, trago à tona o reconhecimento

tanto do currículo, quanto o gênero como campos de estudos envolvidos em constantes disputas por fixação do que é, ou dever ser, o currículo, tal como o gênero. O que dever ser “legitimado” como conhecimento no currículo, e o que deve ficar de fora. Isso porque, invisto na defesa de que os processos de decisão não acontecem de forma neutra, mas visam o atendimento a determinadas demandas. Desse modo, destaco que a disputa pela significação do gênero é latente no Brasil, mais do que isso, tenta-se controlar e fixar um sentido último para o gênero a partir do currículo (PARAÍSO, 2016). Isso fica explicitado, por exemplo, na disputa em torno da elaboração no Plano Nacional de Educação - PNE ocorrida na década de 2010 (REIS e EGGERT, 2017), e no movimento de intervenção no avanço à inserção do debate de gênero nas políticas curriculares (PARAÍSO, 2016). Esse movimento de resistência foi formado por grupos reacionários “para controlar os currículos e proibir a discussão de gênero e sexualidade na escola” (ibidem: p. 388), e utiliza de forma estratégica discursos como “ideologia de gênero”, escola “sem partido”, além de ter sido responsável pela criação de fake News entre 2016 e 2018, tais como a chamada “Cartilha gay”, e a “Mamadeira de “piroca””, ambas amplamente divulgadas no Brasil no período em questão. É em meio a tais conflitos que começo a pensar gênero e currículo de modo articulado.

Cabe dizer que meu interesse pelo campo do currículo aconteceu durante a graduação em Pedagogia, ao cursar a disciplina Currículo, momento em que houve a primeira aproximação com a temática. Ao estudar política curricular, cultura, identidade e diferença, conhecimento, dentre outras temáticas que estiveram em foco nesse primeiro momento de aproximação com o campo do currículo, foi possível produzir novos sentidos de currículo e educação. Interpretar tanto a educação quanto o currículo como significantes em disputa me fez perceber possíveis lacunas em concepções que buscam significar o currículo como a organização e planejamento de conteúdo, como por exemplo, as “grades curriculares” dos cursos de ensino superior, ou mesmo documentos que estabeleçam conteúdos e supostamente embasem a prática pedagógica docente. Uma dessas temáticas que suscitaram meu interesse de pesquisa é justamente a tentativa de reducionismo curricular, já que ao interpretar o currículo como uma produção cultural percebi a impossibilidade de fixar-lhe plenamente um sentido, assim como para qualquer outro significante.

Nesse período passei a integrar o Núcleo de Estudos em Políticas Curriculares – Nepoc², o que me oportunizou mais contato com as pesquisas no campo do currículo a partir de leituras e discussões acerca das políticas curriculares, tais como a Base Nacional Comum

² Atualmente nomeado Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura – GPECult, sob a orientação do Prof. Dr. William Ribeiro.

Curricular para educação básica – BNCC (2018), em especial, as etapas da educação infantil e ensino fundamental que naquele momento estavam em processo de finalização e homologação, e a Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica – BNC-Formação (2020). Além disso, pude participar de reuniões, seminários e cursos de extensão que tinham como foco pensar o currículo. É relevante destacar que este grupo tinha como referencial teórico-estratégico autores e autoras inscritos/as na perspectiva pós-estrutural, tais como Lopes e Macedo (2011); Appadurai (1990), Paraíso (2018), Mendonça (2015), e Mainardes (2015).

A partir do investimento na área de currículo, e mais próxima de autores considerados pós-estruturais foi possível pensar para além da impossibilidade de neutralidade nos processos de disputa pelo currículo, assim como o jogo de poder envolto em torno disso (LOPES e MACEDO, 2011). Passei a refletir sobre a impossibilidade de haver acordo acerca de uma temática multifacetada como as políticas curriculares e o debate de gênero. Um aspecto que considero importante destacar em minha trajetória estudantil foi a vivência das reuniões institucionais de departamento de educação que discutiam e deliberavam o que “entrava” e o que “saía” da “grade curricular” do curso de licenciatura em Pedagogia. Havia diferentes interpretações do que deveria conter ou não nesta “grade curricular” e isso passou a ser de grande interesse de investigação para mim, já que pude perceber de forma mais próxima o que já havia me instigado durante as aulas da disciplina de currículo do curso de Pedagogia. Refiro-me às disputas pelo currículo, assim como as relações de poder envoltas nesse processo, e, mais do que isso, a impossibilidade de consenso pleno acerca do que é priorizado, e o que “fica de fora” dos currículos. Além disso, ficou mais clara também a precariedade da decisão tomada, já que, nenhuma delas era absoluta, os diferentes agentes (dentre docentes e discentes) continuavam disputando pelo atendimento às suas demandas, e nesse processo o currículo do curso foi sendo alterado e reformulado ao longo dos anos.

Ressalto o quanto essa condição de disputa por sentido é constitutiva das relações quer entre os sujeitos das escolas, quer entre os sujeitos de diferentes instâncias do campo educativo. Vale mencionar que, como aluna, me inscrevi também nas disputas pelo currículo, junto a outros/as estudantes: incluímos às pautas de algumas dessas reuniões a necessidade de se pensar a inclusão do debate de gênero em um novo currículo que estava sendo discutido e construído para o curso. Como já foi dito, comecei a entender e a pensar, mesmo que inicialmente, sobre o processo de construção das políticas nesses debates, nessas tomadas de decisão acerca do que incluir ou não.

Assim, juntamente com as leituras de autores/as ditos pós-estruturais destacados comecei a estudar currículo articulado ao debate de gênero. A partir disso, em um primeiro

movimento realizei como trabalho de conclusão de curso ainda na graduação um estudo bibliográfico da relação entre os movimentos feministas e o campo educacional (COSTA, 2019) a partir de estudos bibliográficos realizados em espaços como o GT 23 (Gênero, sexualidade e educação) da 38ª reunião da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. No decorrer dessa pesquisa me pareceu que havia pouca articulação e pouco tensionamento nesse debate.

Percebo que existem algumas lacunas no que se refere a estudos publicados por educadores nas temáticas de Currículo e Diferença, dentre a qual destaco as questões das relações de gênero. No texto Política da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional (FLEURI, 2006) faz um mapeamento de trabalhos apresentados na 25ª Reunião anual da ANPEd no eixo temático de Currículo e Diferença. A partir desse texto, pode-se perceber que as questões de gênero não estão entre os temas mais discutidos, o que penso ser uma problemática [...] Embora seja um texto datado de 2006 podemos considerar seus argumentos [...] O autor aponta temas muito importantes a serem abordados que, no entanto, não tiveram tanto enfoque, sendo apresentados poucos trabalhos centrados em tais temáticas, como é o caso do tema da questão das relações de gênero (COSTA, 2019, p. 32).

Saliento que durante o meu percurso acadêmico na graduação interessava-me particularmente pelos diversos conflitos atrelados à temática já apresentada. Por exemplo, diante de discursos que buscavam fixar sentidos para os significantes feminino e masculino, encontrava nos estudos associados à abordagem pós-estrutural várias discussões que me apresentavam outros modos de compreensão, como o fracasso de qualquer tentativa de encerramento do processo de significação (LOPES e MACEDO, 2011). Em outras palavras, não considero trivial a disputa que insiste em definir, em ter clareza acerca do que seja feminino ou o que seja masculino.

Assim, em estudos preliminares, passei a considerar, por exemplo, “mulher” como um significante, não havendo possibilidade de estabelecer limites para o processo de significação. Pensar “mulher” dessa forma repercutiu em um afastamento ainda maior de perspectivas e/ou ideias que interpretavam tal significante como uma identidade fixa. Cabe destacar que um dos pontos de incômodo nesse discurso de fixação de identidades girava em torno de tudo que fica de fora de todo e qualquer processo que busque encerrar a significação. Isso porque, se fosse possível estabelecer critérios que determinassem a identidade mulher, o que aconteceria com aquelas que não se encaixassem dentro desses critérios previamente fixados? Essa era uma questão latente, a qual encontrei possibilidades de respostas com a perspectiva pós-estrutural, qual seja, a argumentação que se pauta na ideia de que há fracasso de qualquer tentativa de fixação (LACLAU e MOUFFE, 2015). Com essas primeiras inquietações teórico-estratégicas, continuo a pensar gênero e currículo de forma articulada, e passo a investigar os dois campos.

Neste estudo pretendo utilizar como aporte teórico a perspectiva pós-estrutural a partir dos estudos de Mouffe, Laclau e Butler. Os primeiros, notadamente para pensar nas noções de

hegemonia, política e político como centrais para compreender as disputas de sentidos no âmbito das políticas curriculares. Outra categoria central é a performatividade de gênero, de Judith Butler, da qual tentei me aproximar para pensar as questões de gênero, já que com essa categoria a autora busca construir uma relação entre “uma teoria linguística do ato discursivo com os gestos corporais” (BUTLER, 2007, p. 31), sublinhando que o discurso envolve e repercute em desdobramentos tanto linguísticos como práticos.

A proposta desta dissertação é empreender uma pesquisa documental, tendo como empiria a BNCC (2018) e a BNC – Formação (2020). Cabe dizer que esses documentos serão lidos e/ou interpretados junto com o trabalho de contextualização que envolve cenas políticas e históricas que se desdobraram no período pós 2016. Após essa breve introdução realizada com o intuito de apresentar a temática a ser estudada nesta dissertação, assim como contextualizá-la como um campo de interesse, aponto como esta pesquisa foi estruturada ao longo dos 4 capítulos que a compõe.

No primeiro momento, houve um investimento na contextualização dos significantes gênero, feminismos e currículo, haja vista a aposta de que se faz necessário conhecer os diferentes campos e compreender de que forma eles se articulam. Ainda no primeiro capítulo, organizado em 4 seções, esteve em foco o debate de gênero e o currículo, nele trouxe contribuições de autores/as do campo do currículo e do gênero associados à perspectiva pós-estrutural (LOPES e MACEDO, 2011; OLIVEIRA e FRANGELLA, 2018; OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2018; REIS, MACÊDO e AGUIAR, 2021; PARAÍSO, 2016 e 2018; LOPES, 2013; BUTLER, 2017).

Já no segundo capítulo houve uma investida em operar com as seguintes categorias: performatividade, de Judith Butler, hegemonia, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, e política e político, de Mouffe. Para iniciar esse capítulo, tentei tratar da performatividade em Butler, o que implicou em focalizar a concepção de sujeito e o binarismo sexo *versus* gênero. Na segunda seção, as categorias da Teoria do Discurso tiveram centralidade, para isso, além das obras de Mouffe e Laclau, contei com as potentes contribuições de Alice Lopes, Daniel de Mendonça, Joanildo Burity e Verônica Borges.

No terceiro capítulo trouxe as empirias, sendo elas, a BNCC (2018) e a BNC-Formação (2020), já que o intuito central nesse terceiro capítulo foi realizar uma análise do debate de gênero nas políticas curriculares pós 2016 atravessada pelas categorias trazidas a partir do referencial teórico: performatividade de gênero, hegemonia, política e político. Isso envolveu analisar/interpretar se e como o debate de gênero aparece ou não nesses documentos, de que forma ele foi significado, o que contou com buscas por palavras-chave nos documentos, e

leituras de todo o material. Além desses, foram consideradas duas políticas anteriores às Bases, sendo elas os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s, haja vista que no caminhar da pesquisa me pareceu necessário oferecer um panorama acerca do que se tinha antes no que tange as políticas curriculares no contexto nacional, e de que forma o debate de gênero era significado. Além destes documentos, também focalizei a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) sobre a qual encontrei menção em bibliografias investigadas durante os estudos bibliográficos. Tendo em vista que esta foi uma política que objetivou a inclusão e também abordou o debate de gênero, considerei pertinente inseri-la na pesquisa. Desse modo, foram elaboradas duas seções: a primeira trata da apresentação e análise das políticas anteriores às Bases; a seção seguinte traz a BNCC e a BNC-formação, momento em que estive em foco, por exemplo, os contextos de produção dessas políticas de centralização curricular, e a discussão sobre como o debate de gênero foi significado – ainda que provisória e contingencialmente – nessas políticas.

Por fim, foi apresentado um último capítulo que tem como título “gênero como política e o político no contexto do gênero”. Dividido em 3 seções, ao modo de conclusão, ficaram nele as associações que permitem uma prática discursiva performativa em que o movimento político produz formas de intervenção na esfera da política. Dessa forma, na primeira seção busquei pensar o neoconservadorismo, tal como sua relação com o currículo no Brasil e possíveis repercussões pós 2016. Já na segunda seção a intenção foi uma discussão acerca do slogan “ideologia de gênero”. Por fim, num último momento, me propus a pensar os discursos “kit Gay”, escola “sem partido”, “Mamadeira de “piroca”” e a criação de um pânico moral. Nesta última seção tratei de produções discursivas que ganharam força dentro do recorte temporal abarcado nesta dissertação. Tendo em vista o referencial discursivo deste trabalho, considero que é importante atentar para como os sentidos em torno da temática investigada reverberam-se.

Antes mesmo de iniciar o primeiro capítulo cabe o cuidado de já reconhecer que este é um estudo inscrito em uma perspectiva teórica complexa, o que me leva neste momento do mestrado a incansáveis movimentos em busca de aproximação e interpretação das categorias a serem apresentadas. Sendo assim, assumo no percurso do texto algumas limitações a serem trabalhadas e desenvolvidas ao longo de muito estudo e debruçamento sobre as teorias elaboradas por Mouffe, Laclau e Butler, assim como da interpretação dos campos do currículo e do gênero a partir de tal perspectiva teórica. É com esse cuidado que passo a apresentar os capítulos que estruturam esta pesquisa.

Caminhos percorridos

Esta seção foi pensada e elaborada com a intenção de apresentar os diversos caminhos percorridos durante a construção desta dissertação, o que envolveu muitas idas e vindas, desafios e descobertas. Destaco a preocupação e o cuidado em tornar claro aos leitores e às leitoras como esta pesquisa foi construída, o que me leva a justificar as escolhas feitas e apontar possíveis limitações. Assim, coube nesta seção movimentos com vistas a apresentar o referencial teórico e as categorias destacadas: Hegemonia, Política e Político, e Performatividade de gênero, quanto a do recorte temporal: pós 2016.

Com vistas a desenvolver a questão de pesquisa deste trabalho – pensar acerca da inclusão ou não do debate de gênero nas atuais políticas curriculares nacionais, tal como sua significação - realizei um estudo preliminar e delimito o período a ser investigado: pós 2016. Diante da defesa de impossibilidade de neutralidade nos processos de escolha e decisões tomadas cabe justificar o motivo de tal recorte. Tal escolha deste período se deu por algumas razões, dentre as quais estão: a discussão em torno da última versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que durante o ano de 2016 estava a todo o vapor, e acabou por ser homologada dois anos depois, em 2018; o processo de impeachment sofrido pela ex-presidenta da república Dilma Rousseff (filiada ao Partido dos Trabalhadores – PT) – o qual interpreto com base no contexto político que o envolveu como um golpe, e, por último, as eleições para a presidência da república ocorridas em 2018.

Nessa direção cabe ampliar o espaço para tal justificativa. Em relação à BNCC vale o trazer algumas informações/descrições do momento político referente a este período. A primeira versão da BNCC foi divulgada pelo Ministério da Educação – MEC em setembro de 2015³, já em maio 2016 foi lançada uma segunda versão que incorporava o debate anterior. Em dezembro de 2017 foi homologada a BNCC referente às duas primeiras etapas da educação básica - Educação Infantil e Ensino Fundamental, um ano após, em dezembro de 2018, foi homologada então a BNCC do Ensino Médio⁴.

Com a intenção de oferecer um panorama mais amplo acerca do período em questão é digno de nota que em 2 de dezembro de 2015 o Presidente da Câmara dos Deputados⁵ aceitou

³ Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base#:~:text=A%20primeira%20vers%C3%A3o%20da%20BNCC,vers%C3%A3o%2C%20incorporando%20o%20debate%20anterior.>>. Acesso em 11, jun. 2022.

⁴ Disponível em: < [>](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 7, jun. 2022

⁵ Na época quem ocupava o cargo era Eduardo Cunha.

o pedido de abertura do processo de impeachment contra Dilma Rousseff, processo que veio a condená-la e afastá-la do cargo em 31 de agosto de 2016. Naquele momento passou a ocupar o cargo de presidente da república Michel Temer - filiado ao Movimento Democrático Brasileiro – MDB⁶. Desse modo, Temer presidiu o Brasil até 31 de dezembro de 2018, e em 1 de janeiro de 2019, após vitória nas eleições presidenciais, Jair Bolsonaro assumiu o cargo.

É digno de nota também que em 14 de setembro de 2016 o Ministério Público Federal oficializou um processo de denúncia contra Luiz Inácio Lula da Silva – filiado ao PT, tendo como acusação os crimes de corrupção e lavagem de dinheiro, em 20 de setembro daquele mesmo ano a denúncia foi aceita⁷ e Lula então foi colocado como réu em uma operação nomeada como *Lava Jato*⁸.

Em decorrência disso, em 7 de abril de 2018 Lula da Silva foi preso, condição que perdurou até 8 de novembro de 2019. Em meio a esses acontecimentos o ex-presidente iniciou sua campanha à presidência do Brasil nas eleições de 2018, tendo sua candidatura registrada em 15 de agosto, no entanto, em 1 de setembro do mesmo ano sua campanha foi indeferida pelo Tribunal Superior Eleitoral⁹. Uma observação interessante é que pesquisas realizadas no meado de agosto apontavam a vitória de Lula nas urnas ainda no primeiro turno das eleições¹⁰. Diante da impossibilidade de campanha desse candidato, Fernando Haddad passou a ocupar seu lugar, tendo disputado a presidência no primeiro e no segundo turno. Jair Bolsonaro acabou por vencer a referida eleição, como já foi dito.

Antes de encerrar essa breve contextualização é relevante apontar que Lula teve suas condenações anuladas pelo Supremo Tribunal Federal em abril de 2021, o que pode ser melhor compreendido a partir da bibliografia *Comentários a uma sentença anunciada: o processo Lula* (PRONER, et. al., 2017)¹¹. Ainda no que se refere a esse contexto político do período que envolvia o pós 2016, de acordo com Camargo (2021, p. 977)

⁶ Esse é um dos partidos que tem como oposição o Partido dos Trabalhadores – PT.

⁷ Pelo juiz federal Sérgio Moro.

1.1 ⁸ **O artigo *Operação Lava Jato: ideologia, narrativa e (re)articulação da hegemonia* colabora para pensarmos o que teria sido essa operação. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rdp/a/HyCbvWSs4mNxc5fBTxhm4Hr/>>. Acesso em: 4, fev. 2023.**

⁹ Disponível em: < <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2018/Setembro/tse-indefere-pedido-de-registro-de-candidatura-de-lula-a-presidencia-da-republica>>. Acesso em: 4, fev. 2023.

¹⁰ Disponível em: < <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/eleicao-em-numeros/noticia/2018/08/22/pesquisa-datafolha-lula-39-bolsonaro-19-marina-8-alcmin-6-ciro-5.ghtml>>. Acesso em: 5, fev. 2023.

¹¹ Disponível em: < http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Comentarios-a-uma-Sentenca-Anunciada.pdf>. Acesso em: 5, fev. 2023.

A partir de um contexto de agudos colapsos financeiros no Norte da América, crises migratórias distribuídas em território europeu e golpes de Estado que apontavam para o fim do ciclo que se chamou “onda rosa”¹² na América Latina, ideias e atores políticos de extrema-direita encontraram terreno fértil para recuperar seu fôlego, adquirindo destaque no debate público e galgando espaço político em importantes centros de decisão ao redor do mundo.

O fragmento acima trata de uma movimentação no contexto político mundial que envolveu diferentes grupos, agentes, agências e sujeitos que, a meu ver, tem em comum a ligação com discursos ideológicos que alimentam discursos do neoliberalismo, neoconservadorismo e do fascismo. Os dois primeiros estiveram em foco ao longo do texto, em especial, o neoconservadorismo em uma seção do capítulo 4. Camargo (2021, p. 977) aponta ainda, em nível de exemplo do fenômeno apontado no trecho destacado, alguns nomes “polemistas” dentre os quais destaco Jair Bolsonaro, haja vista que nesta dissertação busco pensar o contexto nacional. Mas afinal, como essa discussão e o contexto pós 2016 se associam? Pautada nos estudos de Camargo (2021) destaco que, de acordo com o autor

O Brasil se insere na esteira desse processo a partir de 2014, quando, após um acirrado segundo turno entre Dilma Rousseff e Aécio Neves, o Partido dos Trabalhadores vence nas urnas pela quarta vez consecutiva e grupos políticos à direita passam a se organizar e ocupar as ruas para reivindicar o impeachment da então Presidenta da República. É nesse momento que uma movimentação à direita ganha corpo e estabilidade para dar seus primeiros passos (p. 978).

Diante disso, tal como dos acontecimentos históricos e políticos posteriores a esse fenômeno, estudiosos interessados em pensar os fenômenos políticos¹³ passaram a discutir o que denominaram como uma “Nova direita”, que estaria associada à extrema-direita no Brasil. Nessa direção, Rocha (2019) em sua tese de doutorado intitulada *Menos Marx, mais Mises: uma gênese da nova direita brasileira* colabora para pensarmos como esse movimento – a nova direita – combina o conservadorismo a um ultraliberalismo.

¹² No que se refere a tal expressão Oliveira (2020, p. 160) argumenta que “A virada política na América Latina foi identificada por Marea Rosa ou Pink Tide (Lopes e Faria, 2016), uma **Onda Rosa**. De acordo com Gonzalez (2019, p. 7), o termo foi cunhado pelo correspondente do New York Times em Montevidéu, Frank Lehrer, e incorretamente atribuído a Hugo Chávez [...] Embora o fenômeno da Onda Rosa não possa ser resumido a uma contraoposição ao neoliberalismo, sua relação com a ruptura do modelo econômico está bem documentada na literatura acadêmica, como aponta a revisão de Ruckert, MacDonald e Proulx (2017) sobre a ideia de “pós-neoliberalismo”. O conceito de “pós-neoliberalismo” remeteu originalmente à rejeição – tanto intelectual quanto política – da permanência do neoliberalismo no centro da cena político-governamental (como na tese sobre o fim da história). Essa acepção do conceito ocorre nos diferentes textos de Sader e Gentili (1998). Por exemplo, nas afirmações “não sei quando, mas o pós-neoliberalismo chegará” (Therborn, 1998, p. 184) e “o pós-neoliberalismo é, ainda, uma etapa em construção” (Borón, 1998, p. 186). Posteriormente, o termo passou a designar os governos “pósneoliberais” da Onda Rosa na América Latina, não excluindo outras abordagens como a do “novo-desenvolvimentismo”³ e do “buen vivir”. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/op/a/7PrFqzvf674MD6yX7YMgmwr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21, abril. 2023.

¹³ Tais como Rocha (2019) e Casimiro (2018).

Cabe trazer as contribuições de Melinda Cooper¹⁴ (2017) que aponta a relação entre os valores tradicionais e neoliberalismo, tal como Wendy Brown (2019) que destaca que “O entusiasmo pelo mercado é tipicamente animado por sua promessa de inovação, liberdade, novidade e riqueza, **enquanto uma política centrada na família, religião e patriotismo é autorizada pela tradição, autoridade e moderação** (BROWN, 2019, p. 110, grifo meu).

Defendo que, no bojo de todas essas articulações discursivas que buscam se fortalecer com esses ataques ao que foge à norma, o debate de gênero é um aspecto acentuadamente relevante. Mais do que isso, de forma mais clara destaco que o gênero a ser atacado por esses discursos é aquele que pode enfraquecer as estruturas patriarcais. Aquele que se coloca na disputa pela hegemonia de políticas comprometidas com o combate às desigualdades de gênero, com as hierarquias e binarismos que contribuem direta e indiretamente com as diferentes violências de gênero construídas/propaladas no social. Isso porque compreendo gênero como um significante em disputa, ou seja, não há possibilidade de fixação de sentido, ao contrário disso, há a disputa por hegemonia de sua significação, no entanto, ela é sempre precária, provisória e contingente. Por isso, compreendo a relevância de se pensar o debate de gênero nas políticas curriculares após o ano de 2016, haja vista o crescente fortalecimento dos discursos neoliberais e neoconservadores por volta de tal período. O que, segundo Bello, Capela e Keller (2021) ficou “materializado”, por exemplo, com o processo judicial que culminou na prisão de Luiz Inácio Lula da Silva – Partido dos Trabalhadores, tal como com a articulação política em torno da candidatura de Jair Bolsonaro – Partido Social Liberal no ano de 2018 e que logrou vitória neste pleito.

Busco neste estudo fugir de uma ideia de causa e efeito – o que será mais aprofundado ao longo do texto -, já que essa não é uma ideia potente ao pensar os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva pó-estrutural. Por isso, considero importante esclarecer que o panorama apresentado acima acerca do período pós 2016, tal como toda a cena política, econômica, social, cultural, educacional que o antecedeu não configura uma defesa de que uma coisa leva a outra. Ao contrário disso, busco reforçar a ideia de que foi se criando e se fortalecendo um campo de discursividade em uma esfera do político que colaborou para a hegemonização das atuais políticas curriculares nacionais, estas homologadas dentro do recorte temporal proposto. A BNCC, como visto, não foi uma política construída após 2016, já que sua primeira versão foi

¹⁴ Melinda Cooper concluiu seu doutorado em 2001 na Universidade Paris VIII e atualmente é professora na Universidade de Sydney, onde pesquisa financeirização, neoliberalismo e novos conservadorismos sociais. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ref/a/McnxjrSD3NX3h35YnqLqzRD/?lang=pt>>. Acesso em: 3, abril, 2023.

apresentada um ano antes. Também não busco aqui afirmar como as coisas teriam sido diferentes a depender do grupo que tivesse assumido uma posição de poder no cenário político nacional, mas, a meu ver, o cenário político que envolveu tal período favoreceu discursos neoliberais e neoconservadores, o que repercute, certamente, nos processos de decisão – nunca neutros, como já dito – e nas hegemonizações decorrentes disso. Ou seja, a versão da BNCC homologada foi impactada por todo o processo de disputas que envolveu esse período temporal. Diante disso, a partir da compreensão de que o neoliberalismo pode estar comprometido com o conservadorismo busco pensar como o debate de gênero foi significado nas Bases.

Outro apontamento importante a ser feito se refere a algumas formações discursivas que ganharam força nesse período, algumas das quais, inclusive, foram utilizadas para impulsionar a campanha eleitoral de Bolsonaro em 2018. Ao evocar as formações discursivas cabe o cuidado de esclarecer que estas nem sempre são intencionais, ou seja, não se trata de uma relação de causa e efeito pois há contingências de diversas ordens que operam no campo de discursividade. Como exemplos cito o programa Escola sem Partido, o *slogan* “ideologia de gênero”, além das *Fake News* sobre o “Kit gay” e a “Mamadeira de “piroca””. A mobilização desses discursos corroborou para a criação de um pânico moral (REIS e EGGERT, 2017, p. 20; LEITE 2019, p. 133) acerca da inclusão do debate de gênero nas instituições de ensino, e, como já dito, esses discursos atravessaram a campanha de Bolsonaro no ano em que ganhou as eleições. Cabe, desse modo, ponderar que, embora essa campanha tenha mobilizado e acionado essas formações discursivas, estas não são sempre racionais ou mesmo guiadas por um interesse político partidário. Tal argumento justifica-se porque esta investigação não opera com uma redução da dimensão do político à política institucional. Sendo assim defendo que a política de gênero e sexualidade como tal foi/é mobilizada no período temporal em foco não se reduz a política eleitoral partidária.

Há de se reconhecer que no bojo da discussão sobre as questões de gênero, ainda na atualidade [...] não é difícil encontrar quem afirme que as discussões sobre gênero se tratam, por exemplo, de uma doutrina que quer distorcer as “vontades de Deus” ou a “ordem da natureza” (REIS, MACÊDO e AGUIAR, 2021, p. 58). Ainda de acordo com as autoras, isso se dá num esforço para “[...] deslegitimar novas formas de pensar” (*ibidem*) na tentativa de manutenção das estruturas patriarcais hegemonizadas.

Essa é uma discussão potente para pensar como o debate de gênero está sendo posto (caso esteja), nas atuais políticas hegemonizadas no campo do currículo no Brasil. Por isso, estará em foco no segundo e quarto capítulo, momento em que investi em uma articulação da campanha de Bolsonaro atravessada pelas categorias da TD, tal como no momento de análise

em que busquei pensar o neoconservadorismo. Em relação ao gênero, reforço que a partir de minhas leituras estou compreendendo que o debate de gênero é altamente performativo (BUTLER, 2017) e da esfera do político (MOUFFE, 2015).

Uma outra parte do trabalho foi a delimitação dos materiais empíricos a serem estudados. Foram então selecionadas, considerando o recorte temporal já apresentado, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (2020). Tal seleção se justifica pelo recorte temporal, já que essas são as duas políticas curriculares homologadas após o ano 2016. Ao longo do texto apresentei outras duas políticas haja vista que durante a escrita me deparei com a necessidade de buscar o que se tinha antes do período de 2016 no âmbito das políticas curriculares nacionais, e de que modo elas se relacionavam com o debate de gênero. São elas os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (1997), e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s (2013). Além desses documentos que constituem os marcos curriculares antes de 2016, trouxe ainda para o foco da discussão a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (2004). A escolha pela SECADI se deu durante o processo de pesquisa quando me deparei com recorrentes menções a ela na literatura consultada durante os estudos bibliográficos, como foi o caso do artigo de Oliveira (2018).

Assim, com o objetivo de me aproximar e pensar essas duas políticas anteriores às Bases (2018 e 2020) a partir de um olhar atento ao debate de gênero investi em um levantamento bibliográfico na plataforma *SciELO*¹⁵, já que esse espaço reúne os artigos acadêmicos completos de revistas de 10 países, dentre eles, o Brasil, tendo sido este o recorte geográfico para esta dissertação. Para isso utilizei como ferramenta estratégica palavras-chave. Minha intenção foi encontrar bibliografias que tivessem relacionado os PCN’s e/ou as DCN’s e o debate de gênero. Isso porque faz parte dos esforços movidos durante toda a construção desta dissertação a articulação entre os campos de estudos curriculares e de gênero, destaco a delimitação de todas as buscas ao contexto nacional. Dessa forma, na tabela 1 apresento as palavras-chave utilizadas, tal como os respectivos resultados obtidos.

¹⁵ScientificElectronic Library Online. Disponível em:<https://scholar.google.com.br/scholar?q=www.scielo.org&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart>. Acesso em: 15, fev. 2022.

Tabela 1 – Estudos que articulam as políticas curriculares e o debate de gênero.

PALAVRA-CHAVE	RESULTADOS	LOCAL DE BUSCA
PCN's e Debate de gênero	0	<i>SciELO</i>
PCN's e Temas Transversais	1	<i>SciELO</i>
PCN's e BNCC	3	<i>SciELO</i>
PCN's e BNC-Formação	0	<i>SciELO</i>
Gênero e PCN's	3	<i>SciELO</i>
Sexualidade e PCN's	1	<i>SciELO</i>
DCN's e BNCC	0	<i>SciELO</i>
DCN's e Debate de gênero	1	<i>SciELO</i>
DCN's e Orientação sexual	1	<i>SciELO</i>
DCN's e Temas transversais	0	<i>SciELO</i>

Fonte: Elaborada pela autora com base nos resultados obtidos no site SciELO.

Cabe trazer algumas explicações e contribuições a partir da tabela acima. Das 10 bibliografias encontradas apenas uma se enquadrava na temática abordada nesta pesquisa: Políticas curriculares e debate de gênero. No que se refere aos PCN's e temas transversais, o artigo encontrado tratava acerca do meio ambiente e da saúde, não abarcando a orientação sexual, em relação ao resultado da busca por PCN's e BNCC, dos 3 estudos encontrados nenhum buscava pensar as questões de gênero como central, já que eles objetivaram pensar a alfabetização, o modelo professor/aluno e a área de matemática com foco em geometria. Dos resultados obtidos ao pesquisar por gênero e PCN's, dois tratavam dos gêneros textuais, e, por fim, cheguei a um artigo que pensava a orientação sexual nos PCN's intitulado *Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais* (ALTMANN, 2000). Ao buscar por sexualidade e PCN's o resultado que surgiu foi o mesmo texto mencionado acima, já ao pesquisar por DCN's e debate de gênero, assim como por DCN's e orientação sexual os resultados levaram a dois artigos publicados na *Revista Brasileira de educação médica*¹⁶, ambos eram voltados para a questão da saúde. A partir de agora passo a apresentar a estrutura que organiza as duas políticas curriculares em questão com vistas a ampliar a discussão.

Os PCN's do ensino fundamental foram organizados em 10 volumes, dentre os quais propus debruçamento sobre os 2 que tratavam das questões de gênero a partir da orientação sexual enquanto um dos temas transversais. Desse modo, realizei também a leitura desses materiais. As DCN's são compostas por um volume único que totaliza 565 páginas em que estão organizadas todas as Diretrizes de acordo com cada etapa da educação básica, assim como cada modalidade de ensino.

¹⁶ Disponível em: <<https://website.abem-educmed.org.br/publicacoes/rbem/>>.

Dessa forma, pontuo que a leitura de todo o material demandaria um tempo além do que foi disponibilizado para a produção desta pesquisa, por isso, diferentemente do que fiz com os PCN's, precisei optar pela leitura de algumas seções do documento, como por exemplo, a apresentação, o prefácio, e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Depois disso, realizei uma busca nas DCN's utilizando palavras-chave para tentar investigar se o debate de gênero aparecia nessa política, e como estaria sendo significado, caso encontrado - será exibido na tabela 4 localizada na primeira seção do terceiro capítulo. Nos próximos parágrafos apresento os caminhos de análise da BNCC e da BNC-Formação.

Para analisar como o debate de gênero poderia estar sendo significado na BNCC e na BNC - Formação inicialmente optei por uma busca utilizando palavras-chave, tais como gênero e sexualidade, no entanto, compreendendo a impossibilidade de dar conta de dizer e selecionar todos os significantes que poderiam estar sendo utilizados para significar o debate de gênero, essa interpretação passou por uma leitura de todo o volume que compõe essas duas políticas. A nível de explicação destaco que ao trazer as Bases (2018 e 2020) como protagonistas neste estudo coube concentrar maiores esforços e tempo em seu processo de análise, diferentemente dos PCN's e DCN's, que embora tenham tido importantes investidas de análise não puderam ser aprofundadas diante da limitação de tempo, como já destacado. Aponto esse como um dos desafios, já que a BNCC é composta por 600 páginas, o que demandou certo tempo e uma atenção especial, no entanto, conciliar isso com a leitura das demais políticas, tais como as DCNs, os PCN's, a BNC-Formação, o referencial teórico, além de todas as bibliografias que compuseram este texto foi por mim, encarado como um desafio, haja vista o limite de tempo de produção do estudo, além do tempo de amadurecimento teórico necessário nesse momento de elaboração e escrita.

Outro esforço mobilizado durante esse percurso investigativo foi operar com o significante gênero enquanto um conceito, para isso, foi realizado, novamente, uma busca na plataforma *SciELO*. Na intenção de me aproximar do debate de gênero busquei fazer o que denominei “mergulho” no campo do gênero, o que não foi uma tarefa simples, já que o primeiro desafio se deu ainda no momento de buscas por bibliografias que tratassem da genealogia do significante gênero. O objetivo nesse primeiro momento de busca foi encontrar os estudos que se propusessem a tratar mais especificamente sobre o conceito de gênero. Assim, a busca foi realizada a partir de palavras-chave, sendo elas: 1) “Campo do gênero”, 2) “Conceito de gênero”, e 3) “Gênero e educação”, e culminou em 243 artigos, apesar disso, apenas 5 dessas bibliografias tinham como pretensão pensar o conceito de gênero. Com isso, tal busca levou a espaços como o *Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação – Aprender*; às revistas

Psicologia clínica; História e Educação e Realidade, e ao portal *eduCAPES*. Os artigos selecionados podem ser vistos abaixo na tabela 2.

Tabela 2 – Estudos que buscam pensar o conceito de gênero.

AUTORES	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ANO	REVISTA
Maria Luiza Heilborn; Carla Rodrigues	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	<i>Gênero: breve história de um conceito</i> Disponível em: file:///C:/Users/55249/Downloads/4547-Texto%20do%20artigo-7899-5-10-20190322.pdf	2018	Aprender – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação
Felippe Figueiredo Lattanzio; Paulo de Carvalho Ribeiro	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Nascimento e primeiros desenvolvimentos do conceito de gênero Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v30n3/02.pdf	2018	Rev. Psicologia. Clínica.
Joana Maria Pedro	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica Disponível em: https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/abstract/?lang=pt	2005	Rev. História
Joan Scott	Sem vínculo	Gênero: uma categoria útil de análise histórica Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/art icle/view/71721/40667	1995	Rev. Educação e Realidade
Leandro Colling	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Gênero e sexualidade na atualidade. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430946/2/eBook_%20Genero_e_Sexualidade_na_Atualidad e_UFBA.pdf	2018	eBook EduCAPES

Fonte: Elaborada pela autora com base em buscas no site SciELO.

Ao considerar a relevância de expandir a discussão a partir do entendimento sobre o campo do gênero, de modo a articular com as atuais políticas curriculares nacionais, realizei uma nova busca por bibliografias ainda na plataforma SciELO. Desta vez, tendo como

referência as seguintes palavras: 4) BNC-Formação e debate de gênero; 5) BNCC e debate de gênero; 6) política curricular e debate de gênero.

A partir disso foram encontrados 4 textos pertinentes ao debate, uma vez que se propunham a pesquisar de modo articulado o currículo e as questões de gênero, atribuindo ênfase maior à BNCC (2018), e a BNC-Formação (2020). Destaco que utilizei como critério para a seleção dessas bibliografias justamente a maior aproximação com o recorte temático aqui proposto, sendo ele: as políticas curriculares pós 2016 e o debate de gênero. Tais bibliografias foram encontradas nas revistas *E-curriculum*, *Práxis educativa*, *Linhas* e *Revista brasileira de pesquisa em educação e em currículo*. Isto posto, apresento abaixo a tabela 3 para melhor visualização das bibliografias em foco.

Tabela 3 – Artigos que buscaram articular os campos do currículo e do gênero

AUTORES	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ANO	REVISTA
Anna Luíza Ramos Martins de Oliveira, Gustavo Gilson Souza de Oliveira	Universidade Federal do Pernambuco	Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.02	2018	Rev. Educação Unisinos
Marlucy Alves Paraíso	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Currículo e relações de gênero, entre o que se ensina e o que se pode aprender	2016	Rev. Linhas
Lívia de Rezende Cardoso et al	Universidade Federal do Sergipe (UFS)	Gênero em políticas de educação e currículo: do direito às invenções Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44651 Acesso: 20 ago. 2021	2019	Rev. e – Curriculum
Larissa Rodrigues, Beatriz Pereira e Adriana Mohr	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	O documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de professores da educação básica” (BNCF): Dez razões para temer e contestar a BNCFP Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205 . Acesso em: 21 ago. 2021	2020	Rev. Brasileira de Pesquisa em Educação e em Currículo

Fonte: Elaborada pela autora com base em pesquisas realizadas no site SciELO.

A estratégia teórico-metodológica adotada passa por investigar as discontinuidades que movimentaram o debate de gênero em torno das políticas curriculares. Tal estratégia faz parte de uma opção que visa encontrar uma linguagem que melhor expresse o caráter disjuntivo desse

tema, ao mesmo tempo em que há também a opção por um afastamento da ideia de linearidade, de estabelecer relações necessárias entre causas e efeitos. Cabe assim o cuidado de ressaltar que me afasto da ideia de linearidade, uma vez que a partir da perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, compreendo que não há conexões diretas e objetivas no que se refere aos discursos, e que quando um discurso é considerado por sua literalidade indica uma forte simplificação do que se passa. Assim, parafraseando Mouffe e Laclau (2015, p. 233) defendo que os sentidos irrompem em diferentes frentes, por diferenciadas associações e que estas nunca são diretas e previamente dadas.

Para pensar essa problematização da linearidade a partir dos estudos pós-estruturalistas cito as contribuições de Foucault (2001), que questiona a noção do fato histórico como origem e veículo para verificação ou falsificação empírica. Na contramão de tais fatos, tenho como problemático o ponto de partida que visa reforçar teorias sobre continuidade e totalidade. Ficamos perante uma história descontínua, no sentido pós-estruturalista do fragmentário e do heterogêneo. Dito isso, passo a justificar o uso das categorias política, político e performatividade de gênero, haja vista sua centralidade nesta pesquisa.

Para Mouffe, conforme aponta Kozick (2015, s/p) mais do que construir um exercício analítico acerca da realidade, interessa “[...] produzir as condições de possibilidades para uma intervenção concreta na *polis* e no mundo em geral”, assim, sua análise possui objetivo político, questionador e transformador. Ao considerar o conceito de gênero no imaginário social, e, em especial, o debate de gênero nas atuais políticas curriculares nacionais, trazer Mouffe como referencial teórico da discussão proposta neste texto pareceu-me potente, já que sua teoria tem buscado pensar a política de maneira “radicalmente democrática” (KOZICK, 2015, s/ p). Nessa direção, defendo que o debate de gênero é importante na construção de uma política radicalmente democrática, o que está aprofundado na segunda seção do capítulo teórico quando busquei articular o debate de gênero às dimensões da política e do político, o que passa por justificar o porquê falar de gênero é falar de uma política radicalmente democrática.

Pensar as questões de gênero neste estudo em um viés pós-estruturalista levou-me a escolher Judith Butler. Esta escolha sustenta-se porque sua teoria conquistou grande destaque e pertinência na academia, em especial, por suas importantes colaborações no que se refere aos estudos de gênero, à Teoria Queer, e à Teoria Feminista. No entanto, destaco que as contribuições das Teorias desenvolvidas por Butler não podem ser reduzidas ao campo do gênero, visto que expandem “[...] o leque para a compreensão de fenômenos socioculturais abordados pelas ciências sociais e humanidades” (FURLIN, 2013, s/p). Nessa direção, algumas das noções trazidas por Butler, embora tenham sido para pensar as questões de gênero,

extrapolam essa fronteira e são usadas pela autora, assim como por muitos estudos que vem difundindo suas teorias, tais como Furlin (2013), Rodrigues (2019), (Teixeira, 2020) e Pinto (2007) para pensar outras questões. Como exemplifica Furlin (2019, s/p) a partir das noções de sujeito e de agência, que, segundo a autora, embora estejam associadas aos estudos e debates de gênero, possibilitam que se analisem de forma extensa fenômenos da sociedade “vivível”, em especial, no campo das ciências sociais “[...] em que esses conceitos ocupam um lugar central nos processos de compreensão das relações que se estabelecem entre indivíduos e sociedade” (FURLIN, 2019, s/ p).

Há um apontamento importante a ser feito com a intenção de tornar claro meu objetivo em operar com a TD para pensar as questões de gênero de modo articulado com as políticas curriculares nacionais. Primeiro, cabe apontar que nesta pesquisa busco reconhecer as relações de gênero patriarcais, bem como as estruturas patriarcais e destacar sua repercussão – a violência de gênero – como um fenômeno social. Em torno disso, argumento que esse fenômeno atravessa os mais variados espaços no social, dentre eles, as instituições de ensino. Com isso, argumento que pensar a educação neste estudo implica colocar em foco o currículo, compreendido aqui como uma produção discursiva e cultural. Nessa direção, se destacam algumas questões, tais como: a disputa pelo currículo, assim como a tentativa de controle da educação; o jogo de poder envolto nesse processo de disputas; a impossibilidade de neutralidade na escolha de demandas a serem atendidas pela política; a impossibilidade de consenso pleno no social; a exclusão trazida pela política, dentre outras.

Pensar as questões destacadas fez parte do escopo desta pesquisa a partir do referencial teórico aqui defendido, no entanto, não foi minha intenção apresentar soluções a priori para a questão apresentada – gênero e currículo -, já que compreendo que na TD “Não encontraremos nenhuma “receita” para uma comunidade “mais bem ordenada”, nenhuma projeção de um cenário plenamente reconciliado” (LOPES, MENDONÇA E BURUTY, 2015, p. 18). Ao contrário disso, busco com a TD defender “a negação de todo e qualquer fundamento que se apresenta como último, princípio transcendental, destino manifesto, classe privilegiada ou fim da história” (*Ibidem*: 18). No entanto, reconheço também que com a TD Mouffe e Laclau não negam toda possibilidade de fundamentação “legitimidade, consentimento, identificação, construção, imposição, colonização, império” (*Ibidem*: 18). Isso, inclusive, seria ir contra a ideia de hegemonia, já que a hegemonia como categoria central na TD aponta que

[...] qualquer projeto histórico, ainda que bem sucedido e qualquer que seja a duração de seu domínio, tem fim porque tem começo; ou seja, origina-se numa particularidade que pretende encarnar a universalidade, mas que, para tal, precisa excluir alternativas inassimiláveis (não - hegemônicas ou simplesmente incompatíveis com ela) e virá

se confrontar com sua impossibilidade de “parar” a história, cedo ou tarde” (*Ibidem*: 19).

Com isso busco defender a precariedade, vulnerabilidade, fragilidade e contingência de toda hegemonia. Não há qualquer intenção de negar a hegemonia, mas sim de pensá-la dentro da dimensão do político – categoria apresentada na terceira seção do capítulo 3 -, o que implica em compreender a impossibilidade de plenitude em todo consenso estabelecido no social. É nesse contexto que busquei pensar a BNCC e a BNC-Formação como políticas precárias, que embora estejam homologadas são constituídas pelo caráter contingente e vulnerável.

Ao tentar me aproximar da perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional, proponho trazer uma escrita fora de uma linearidade crescente. Entre as estratégias metodológicas estão o movimento de "ir e vir", desse modo, há noções que aparecem no texto e serão aprofundadas em outro momento. Esta investigação traz a contingência como estratégia. Dito isso, passo a partir de agora aos capítulos mencionados no início desta seção.

1 CONTEXTO DO GÊNERO, DOS FEMINISMOS E DO CURRÍCULO

A proposta deste capítulo é tratar dos campos do gênero e do currículo com a intenção de contextualizá-los e construir uma argumentação que possibilite perceber de que modo eles se articulam. Para isso, trabalhei com contextualizações históricas acerca do gênero, do feminismo e do currículo a partir de revisões bibliográficas e estudosas/os dos dois campos, tais como Butler (2017), Paraíso (2016 e 2018) e Oliveira e Frangella (2018). Coube também neste primeiro capítulo apresentar os tensionamentos acerca da temática proposta, em especial, o debate de gênero. A exemplo cito a discussão acerca da impossibilidade de fixação para o significante Mulher, tal como o espaço reservado para a reflexão sobre o denominado feminismo interseccional. Isso porque me parece fazer sentido num olhar pós-estrutural atribuir ênfase à perspectiva da diferença, tal como da defesa de impossibilidade de fechamento pleno de qualquer sentido. Assim, em uma última seção focalizo o debate de gênero e o currículo a partir de um olhar discursivo com vistas a trazer o referencial teórico ao qual busco me aproximar.

1.1 Gênero: aproximações com o campo

A partir deste momento estão em foco os trabalhos encontrados e selecionados para tratar do conceito de gênero – apresentados na Tabela 2. No que se refere ao campo do gênero, os estudos de Lattanzio e Ribeiro (2018)¹⁷ apontaram que até a década de 1950 os sentidos de gênero eram associados, por exemplo, à Biologia, ou à tipologia textual. Vale destacar que em 1955, a partir das contribuições do psicólogo e sexólogo John Money, em um estudo sobre hermafroditismo, houve a primeira publicação do conceito de gênero associado às diferenças entre os sexos anatômicos e psicológicos. Também é digno de nota que, apesar disso, tal conceito só passou a ser amplamente divulgado a partir de 1975, quando Gayle Rubin (1975) utilizou o conceito pela primeira vez no âmbito das teorias feministas, ou seja, gênero enquanto uma categoria ganhou relevância no bojo dos estudos feministas.

¹⁷ Lattanzio é Doutor em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. felippelattanzio@gmail.com; Ribeiro é Professor Associado aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. Ambos os pesquisadores possuem formação no campo da Psicologia e em suas produções articulam o campo da psicologia com as questões de gênero, tendo diversos textos publicados com ênfase nas questões de gênero.

Lattanzio e Ribeiro (2018, p. 1), inclusive, apontam uma lacuna nos estudos sobre gênero, já que pontuam que o nascimento e os primeiros desenvolvimentos do conceito são desconsiderados. Em suas palavras:

Partindo da percepção de uma lacuna nos estudos sobre gênero, por desconsiderarem o nascimento e primeiros desenvolvimentos do conceito, os autores resgatam a criação do conceito de gênero por John Money, datada de 1955, e seus primeiros desenvolvimentos teóricos anteriores a 1975, ano em que Gayle Rubin usa o conceito pela primeira vez no âmbito das teorias feministas (LATTANZIO e RIBEIRO, 2018, p. 409).

Segundo esses autores, os psicanalistas Ralph Greeson e Robert Stoller teriam trabalhado para definir o conceito de gênero antes de 1975:

[...] de um modo geral, o conceito de gênero foi mal-recebido entre os psicanalistas e, com o passar dos anos, praticamente desapareceu do corpo teórico da psicanálise. São diversas as razões para tal rechaço, mas entre elas podemos destacar o pensamento de que o gênero era um conceito social e, dessa forma, não interessava à psicanálise (LATTANZIO e RIBEIRO, 2018, p. 411).

A partir da década de 1950 então, o significante gênero progressivamente foi se distanciando daquele sentido que o vinculava necessariamente ao sexo biológico, segundo os autores. Vale destacar que todo esse processo acontece em um campo de disputas por significação e hegemonização. Desse modo, argumento que no campo do gênero a partir de 1950 foram ganhando força articulações discursivas antagônicas àquelas que buscavam interpretar o gênero associado às questões biológicas.

Heilborn e Rodrigues (2018) apontam uma concepção em que há uma diferença entre sexo e gênero, melhor dizendo, há um binarismo. O primeiro associado a uma natureza biológica, e o segundo a “[...] construções sociais das características consideradas femininas e masculinas” (HEILBORN e RODRIGUES, 2018, p. 3). Embora esse binarismo seja problemático diante do referencial teórico ao qual busco me aproximar nesta dissertação, cabe evidenciar que, com/contra esse binarismo, essas pesquisadoras defendem que há possibilidade de subversão das relações de gênero patriarcais, já que a “origem”¹⁸ da subordinação das mulheres é eminentemente social, assim:

A distinção sexo/gênero foi se constituindo como ferramenta conceitual e política e representou um argumento decisivo nas lutas em torno dos direitos das mulheres. Nesse processo de diferenciação, o primeiro termo – sexo – remete à natureza e, de maneira mais específica, à biologia, e o segundo termo – gênero – se refere às construções culturais das características consideradas femininas e masculinas. Tais construções são percebidas como aspectos que mantêm relação com a biologia, mas dela não derivam e variam em diferentes contextos. Ao iluminar o caráter arbitrário das noções de masculinidade e feminilidade, a distinção entre sexo e gênero permitiu que pesquisadoras e militantes feministas salientassem a natureza eminentemente social da subordinação das mulheres, e apontassem, portanto, para sua possível

¹⁸ Coloco o termo entre aspas porque reconheço que numa perspectiva pós-estrutural é delicado pensar em origem, já que nada está dado aprioristicamente, tudo e construído discursivamente.

alteração (FRANCHETTO, CAVALCANTI e HEILBORN, 1981; MATHIEU, 1991 *apud* HEILBORN e RODRIGUES, 2018, p. 5).

Ainda segundo as autoras, “a desigualdade de distribuição de poder está na raiz da apropriação pelos homens da capacidade reprodutiva do sexo feminino” (HEILBORN e RODRIGUES, 2018, p. 3). Desse modo, a partir da década de 1970 o conceito de gênero, apropriado por autores/as de estudos feministas, ganhou força e passou a ser utilizado em contraposição ao discurso de naturalização da relação hierárquica entre homens e mulheres. Nesse sentido que gênero é visto como uma “[...] ferramenta de interpelação da natureza das relações sociais e da diferença sexual” (HEILBORN e RODRIGUES, 2018, p. 3), muito recorrida para destacar que os elementos que definem as condutas da espécie humana extrapolam o sexo anatômico. A partir disso, gênero é interpretado também como a categoria utilizada para rejeitar justificativas naturais e/ou biológicas para as relações sociais, já que ela abre a possibilidade para se pensar igualdade política e social. Indo além, para Scott (1986) gênero pode ser um dispositivo importante para abalar as relações sociais reificadas, adensando o debate acerca de que é possível questionar como a dita diferença sexual (re)configura as relações sociais.

Nessa primeira aproximação do campo do gênero há indícios de que a categoria gênero ainda está bastante colada às perspectivas biologizantes, embora haja uma crescente produção acadêmica no sentido de gradativamente afasta-la dessa visão estreita que tenta aprisionar seus sentidos em polarizações como feminino e masculino, mais do que isso, busca manter a marca necessária identitária e biologizante atrelada a uma fixação essencialista dos corpos. Concordo com Heilborn e Rodrigues (2018), que argumentam caber nessa discussão a obra *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir¹⁹ (1949), uma pensadora francesa de renome internacional que trouxe importantes críticas ao aprisionamento em corpo biológico que as mulheres têm sido forjadas, tendo marcado o início da discussão acerca da subalternidade feminina (BEAUVOIR, 1949 *apud* HEILBORN e RODRIGUES, 2018, p. 4).

Defendo que todas essas pesquisas se articulam, juntamente com outras práticas discursivas, e criam um campo de discursividade que permite outras compreensões acerca dos corpos/mentes/sociabilidades dos sujeitos. Heilborn e Rodrigues (2018) apontam que há quem afirme que essa discussão se tornou o que na atualidade chamamos de “estudos de gênero”, tendo como característica central a defesa da ideia de que a biologia não é capaz de ser o fator determinante na diferenciação entre homens e mulheres. Beauvoir (1949), assim como os/as

¹⁹Já que a autora é referência nos estudos feministas e de gênero internacionalmente.

demais autores/as já citados/as neste texto traz problematizações com vistas a abalar a hierarquia entre masculino e feminino. Para a pensadora, essa desigualdade já tende a se insinuar na experiência familiar, seguida pela educação escolar, tradição e religião. Uma importante defesa da autora foi a de que “a gente não nasce mulher, torna-se mulher”, em diálogo com tal argumentação Butler (2017, p. 27) chama a atenção para o “fato de que “não há em sua explicação [de Beauvoir] que garanta que o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea”. Essa discussão será mais aprofundada no capítulo teórico, momento em que a categoria de performatividade de gênero esteve em foco, e tentei tratar acerca da concepção de formação do sujeito, tal como das normas.

Reservo um espaço também para pensar o gênero como categoria de análise. Pedro (2005)²⁰ chama a atenção para a escassez de historiadores/as que pensem sobre o gênero fora do registro biologizante no Brasil. De forma objetiva, a autora pontua que a utilização do gênero como categoria de análise significa “[...] combater o determinismo biológico, focalizando a relação entre homens e mulheres, compreendendo as significações do gênero no passado” (PEDRO, 2005, p. 12). Fica evidente com isso que há a intenção de investigar o significado de ser homem ou mulher no passado. Outro apontamento pertinente trazido pela autora é que nos movimentos feministas o gênero como categoria surgiu no interior da categoria mulheres. Segundo Pedro (2005), antes da utilização da categoria gênero, usava-se mulher. Nessa mesma direção Scott (1989) aponta que houve a substituição do termo mulher pelo termo gênero em diversos livros e artigos que objetivavam falar da história das mulheres.

Isso se justificaria, segundo Scott (1986, p. 6), na tentativa de aceitabilidade política desse campo de pesquisa que busca por legitimidade acadêmica pelos estudos feministas, tendo como foco “[...] indicar erudição e seriedade do trabalho, já que “gênero” teria conotação mais objetiva e “neutra” que “Mulheres”” (SCOTT, 1989, p. 6). É preciso, no entanto, destacar que nesses textos o termo se integrava na terminologia científica das Ciências Sociais. Assim, gênero não tinha relação com as questões que pautavam as teóricas feministas, ou seja, a “história das mulheres” revelava posição política, enquanto “a história do gênero” incluía as mulheres, mas não as nomeava.

Ainda de acordo com Scott (1986), é um erro a tentativa de codificar os sentidos das palavras, já que a fixação de sentido é impossível quando se reconhece a precariedade de qualquer significação. A autora traz o significado de gênero de acordo com o dicionário²¹, e

²⁰Joana Maria Pedro, Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de História, Brasil, joanapedro@terra.com.br

²¹Dicionário Aurélio Buarque de Holanda

segue relatando que por muito tempo foi utilizado fazendo referência gramatical da palavra gênero, ou mesmo seu uso de forma figurada. Inclusive, o dicionário de língua francesa (1876) fazia menção a gênero de modo figurado, como no exemplo “[...] Não se sabe qual é o seu gênero, se é macho ou fêmea, fala-se de um homem muito retraído” (SCOTT, 1986, p. 2). A utilização do gênero como a forma de referir-se à organização social da relação entre os sexos, ou seja, a apropriação da palavra a partir de seu sentido mais “literal” passou a ser utilizado pelas feministas americanas, que reforçavam a existência de um caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Na busca por manter a coerência teórica cabe destacar que pensar gênero na perspectiva pós-estrutural se afasta da ideia de literalidade, já que essa busca fixar um sentido a priori para o significante.

Conforme aponta Scott (1986, p. 3), o conceito de gênero era proposto por quem defendia que o estudo sobre as mulheres seria capaz de modificar fundamentalmente os paradigmas no seio de cada disciplina. Para Scott (1986), a categoria comporta tanto posições teóricas, quanto meramente referências descritivas às relações entre os sexos. Tal categoria reconhece que tanto o sujeito individual, quanto o sujeito social têm relevância para a compreensão de como funciona o gênero, e como ocorre a mudança, por isso é necessário articular a natureza das suas inter-relações. Vale ainda a contribuição de Louro (1995, p. 103) que em relação ao conceito de gênero argumenta:

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são “generificadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos.

Ou seja, há um conjunto de normas que antes mesmo que o indivíduo constitua sua subjetividade enquanto sujeito já tentam o “moldar”, ou, em outras palavras, já mobilizam esforços para o formar de acordo com o que já está hegemônico. Isso, certamente, envolve as questões de gênero, como apontou Louro (1995, p.103) no fragmento acima destacado. De acordo com a autora, essas “padronizações”, que aqui vou chamar de estruturas hegemônicas patriarcais, são reforçadas por variadas esferas sociais que disputam o sentido de gênero. É no bojo dessas disputas e relações de poder que o debate acerca das questões de gênero pode ser pensado como uma luta que se antagoniza às estruturas hegemônicas patriarcais, e não se reduz a uma luta contra “indivíduos/as corporificados/as” (REIS, MACÊDO E AGUIAR, 2021, p. 54).

Para pensar as questões aqui propostas faz-se relevante compreender o caminho percorrido pela inclusão do debate de gênero nas políticas curriculares no Brasil. Assim, cabe levantar em que momento houve a inclusão dessa temática nos documentos, e como esse discurso tornou-se hegemônico. Do mesmo modo, faz-se necessário pensar sobre os acontecimentos e disputas para que seja possível uma reflexão mais ampla acerca do lugar/não lugar do debate de gênero nas políticas curriculares após o ano de 2016. Isto posto, cabe enfatizar a discussão empreendida por Oliveira e Oliveira (2018), que se propõem a pensar na temática já apresentada a partir do pós-estruturalismo, em especial, da TD, de Mouffe e Laclau.

O autor e a autora vêm reconhecendo a efervescência do embate hegemônico acerca dos sentidos de gênero e sexualidade presentes nas políticas curriculares no Brasil. Ambos apontam o interesse em discutir as possibilidades desse confronto hegemônico, e articulados à TD evidenciam que o que se tem são

“[...] construções históricas contingentes, e que o debate no campo da educação tem sido predominantemente realizado a partir do parâmetro comum das políticas de acomodação e festão estratégicas da diferença (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2018, p.16).

A primeira vez que o debate de gênero foi incluído em uma proposta curricular nacional foi em 1992 durante a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Naquele momento o debate se apresentou a partir do discurso do gênero como educação/orientação sexual. Há de se reconhecer a influência dos movimentos feministas nesse processo, já que em 1960 surgiram alguns reflexos dessa influência, tais como o debate sobre o “tabu da virgindade”, os métodos anticoncepcionais e o “amor livre” (*Ibidem*:18). Embora apenas em 1992 o debate de gênero tenha sido incluído em uma proposta curricular, já no final da década de 1970 muitos acontecimentos movimentaram “[...] demandas e processos de articulação que levam à emergência de um discurso oficial pela “igualdade de gênero e pela “diversidade sexual” nas políticas públicas de educação” (*Ibidem*). Isso inclui, por exemplo, a discussão acerca da sexualidade na mídia, já que nesse período era latente a discussão sobre HIV/AIDS, assim como o estabelecimento de núcleos de pesquisa no campo da educação que tinham como foco o debate de gênero e sexualidade. Além desses, os acordos internacionais na área de direitos humanos foi outro fator muito relevante nesse processo.

Desse modo, o debate de gênero foi incluído no PCN (1997) com o intuito de estar articulado aos campos de Ciências, História e Educação Física, assim como as situações do dia a dia escolar, no entanto, o que percebo a partir da leitura desse documento é que a temática, como já vinham apontando Oliveira e Oliveira (2018, p. 19) acabou restrita à discussão acerca dos papéis sexuais. Há de se destacar que embora tenha havido a inclusão da temática de gênero

no PCN (1992), houve uma interpretação da educação/orientação sexual diretamente associada a questões como prevenção de doenças e “gravidez precoce”, como apontam os/as autores/as. Embora estejam em foco como empiria as políticas do campo do currículo, considero importante destacar, na tentativa de contextualizar de modo mais amplo o debate, algumas políticas de outros campos, e/ou programas que incluíram a noção de gênero em seus textos.

Evidencio a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I (BRASIL, 1996), o PNDH II (BRASIL, 2022), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003), o Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004), o Plano Nacional de Políticas para as mulheres (BRASIL, 2004), o Programa Nacional de Direitos Humanos II (BRASIL, 2002) e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009). Com tudo isso, em 2004 foi constituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Ressalto que a SECADI terá um espaço maior nesta discussão – como já destacado - visto que pesquisar essa secretaria pareceu muito potente para a discussão em construção aqui, assim, ela estará em foco no terceiro capítulo quando tratei dos antecedentes das atuais políticas curriculares, assim como os PCN’s.

Para levantar quais eram as disputas que serviram de alavancagem para a hegemonia de determinada perspectiva em relação a gênero vale destacar que grupos conservadores e religiosos construía e mobilizavam discursos que buscavam fortalecer o afastamento do debate de gênero nas políticas curriculares. Para isso, os enfrentamentos eram marcados pela pretensão de que o assunto sobre o debate de gênero sequer fosse discutido, e, se fosse discutido, não fosse aprofundado (Oliveira e Oliveira, 2018, p.19). Toda essa pressão tornou-se mais densa a partir de 2010, momento em que ocorreu no Congresso Nacional a apresentação dos resultados parciais do Projeto *Escola sem homofobia*.

Cabe salientar que, dentre as interpretações suscitadas no movimento contrário ao projeto estava a defesa de que esta proposta educacional ensinava os/as estudantes a serem *gays*. Havia práticas discursivas que consideravam que tal ação fosse possível, com isso, uma parcela da população se vinculou na defesa de que discutir a temática de gênero era algo a ser rechaçado. Ademais, havia um material didático amplamente divulgado pelo grupo que se antagonizava e atacava a proposta *Escola sem homofobia*, esse material foi, a partir de *fake News*, intitulado como “kit gay”, tendo sido esse um discurso articulador de ações na tentativa enfraquecer o movimento de inclusão do debate de gênero nas escolas. Por fim, em 2011 o Programa “*Escola sem Homofobia*” foi suspenso.

Cabe esclarecer que embora o recorte temporal desta pesquisa seja o pós 2016, toda essa discussão levantada por Oliveira e Oliveira (2018) interessa para pensarmos o debate de gênero nas atuais políticas curriculares, isso porque defendo que nenhuma hegemonia é construída do dia para a noite, como também não há uma relação causa e efeito. É nesse sentido que, embora não faça parte do escopo deste estudo um aprofundamento no período que antecedeu 2016, em diversos momentos ganha certa atenção alguns acontecimentos, tais como os destacados pelo/a autor/a acima. Assim, esta dissertação pretende pensar de que forma o debate de gênero está sendo significado e mobilizado nas políticas curriculares pós 2016. Para tal, se debruçará sobre as Bases Nacionais Comuns Curriculares (2018 e 2020) da educação básica e da formação de professores.

Nessa direção, os estudos levantados no momento da pesquisa bibliográfica (HEILBORN e RODRIGUES 2018, CARDODO et al 2019, e LATTANZIO e RIBEIRO 2018) apontaram que houve a retirada do debate de gênero nas mais recentes políticas curriculares nacionais, sendo esse um “[...] efeito da onda conservadora que paira em território nacional” (CARDODO et al 2019, p. 1456), diante da qual

[...] as bases comuns para a educação básica e a formação docente configurou-se como campo de disputas em que a inclusão e a retirada dos termos relacionados ao gênero e à sexualidade teve protagonismo (CARDOSO et al, 2019, p. 1461).

Arelado a isso, diversos dos estudos (CARDOSO et al 2019; HEILBORN e RODRIGUES, 2018; COLLING, 2018) destacam a forte influência de práticas como a *accountability* e o *ranqueamento*, entre tantas outras, que estão hibridizadas às lógicas do neoliberalismo para dar evidências do quanto essas demandas mercadológicas vêm sendo atendidas na BNCC (2018), assim como na BNC-Formação (2020). Cabe um investimento em desenvolver o que seria cada uma das noções destacadas. A começar pela *accountability*, que, numa tradução, pode ser compreendido como controle, avaliação, fiscalização, ou, em outras palavras, prestação de contas e responsabilização. De acordo com Afonso (2012, p. 471) “a problemática da *accountability* tem sido enclausurada nas lógicas do pensamento único, neoconservador e neoliberal”. Mais do que isso,

A referência frequente à necessidade de implementação de certas formas de *accountability* transformou-se numa panaceia (ou mesmo num fetiche) pelo facto de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os défices e problemas de qualidade da educação pública. Em muitas situações, abstraída do contexto de retração profunda do Estado e do recuo dos direitos sociais, económicos e culturais, esta qualidade – que em vez de ser uma “qualidade negociada” [...] é, ao invés, assumida como axiologicamente neutra, despolitizada em termos de princípios e fins educacionais e humanos, e nunca definida na sua complexidade institucional ou organizacional (Sá, 2008; Esteban & Afonso, 2010) –, traduz-se, no senso comum, de forma redutoramente naturalizada, ao mesmo tempo em que a educação (enquanto bem público) continua a ser ressignificada e

redimensionada, no embate com orientações e políticas concretas do conservadorismo neoliberal – o qual, aliás, transformou-se nas últimas décadas numa espécie de vírus (Amin, 2005) que se espalha para além das fronteiras nacionais dos países que o criaram ou fizeram emergir (*ibidem*: 472).

Assim, mais uma vez, a meu ver, esbarramos no neoliberalismo ao pensar as atuais políticas curriculares nacionais. A *accountability* traz para o currículo uma ideia de mercado que tenta hegemonizar um sentido mercadológico para a educação, mais do que isso, busca fixar um sentido de qualidade atrelado a resultados, sem considerar assim os inúmeros fenômenos sociais que atravessam os processos educacionais, como por exemplo, as questões e violências de gênero.

No que se refere à noção de *ranqueamento*, argumento que ela está intimamente ligada ao Sistema de avaliações da educação básica- Saeb²², que, conforme descrito pelo MEC, é “um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (BRASIL, 2023, s/p.). Conforte destacam Zwierewicz (et. al. 2019, p. 483), essas avaliações externas têm priorizado o *ranqueamento* das escolas. Ou seja, diante do resultado obtido pelas avaliações externas dentro das escolas cada uma delas recebe uma nota. Uma das grandes questões nesse processo é que a partir disso as escolas tendem a ser classificadas entre “boas” ou “ruins”, já que as aquelas que apresentam maiores médias são colocadas no topo desse ranking. De forma mais clara, esse *ranqueamento* repercute em benefícios oferecidos às escolas avaliadas como mais bem classificadas (*Ibidem*). Novamente, a meu ver, estamos tratando de uma ideia que adensa discursos neoliberais, discursos reducionistas acerca da concepção de educação. Quando avaliado dessa forma, são desconsiderados os diferentes contextos sociais em que cada uma dessas escolas se insere, tal como tantos outros fatores que demonstram a ineficácia, mais do que isso, falta de sensibilidade e de percepções das diferentes trajetórias por parte de um sistema que trabalha a partir de generalizações. Dito isso, retomo a discussão acerca do estudo bibliográfico.

Segundo os autores Cardoso et al 2019; Heilborn e Rodrigues, 2018; Colling, 2018, todo esse cenário de retrocessos estaria então diretamente ligado ao “estabelecimento do neoliberalismo”. Assim, a meu ver, faz parte deste trabalho investigar como “se dá” “a ampliação e fortalecimento de políticas neoconservadoras e neoliberais na educação nacional” (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2020, p. 2; DAL’LGNA, SCHERER e SILVA, 2020, p. 2), o que será aprofundado no quarto capítulo ao tratar sobre o neoconservadorismo.

²² Disponível em:< <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em 8, maio, 2023.

Tendo como aporte a perspectiva discursiva, aposto em investigar também o caráter contingencial que constitui todo discurso. Essa noção possibilita pensar como se dão as articulações discursivas pela manutenção ou não dessas forças ditas neoliberais/neoconservadoras no suposto apagamento do debate do gênero nas políticas curriculares, já apontado a partir do levantamento bibliográfico. Quando trato da inclusão do debate de gênero nas políticas curriculares, conforme discutido por Oliveira e Oliveira (2018, p, 18) se faz presente as contribuições de movimentos feministas, que, a partir de diversas articulações, caminharam na direção de mobilizar sentidos para o significante gênero que enfraquecessem as estruturas patriarcais. É nessa direção que trago uma breve contextualização acerca do movimento feminista, reconhecendo sua relevância para a discussão acerca do debate de gênero e do currículo.

1.2 Feminismos e Currículo: contextualização histórica e desdobramentos com a abordagem pós-estrutural

Para início de conversa destaco que, a meu ver, existe uma grande discussão no imaginário comum em torno de quem pode e quem não pode se identificar enquanto mulher, no entanto, a mulher pode ser vista e tratada para além desta identidade, a fim de afirmar que o fato de ter uma identidade supostamente feminina não faz das mulheres seres genéricos. Nessa direção, um importante aspecto a ser considerado é que o feminismo não é um único e universal movimento. Com os/as autores/as ditos pós-estruturais defendendo a impossibilidade de fixação de sentido de quaisquer identidades, tal como as expressas pelos significantes mulher e feminismo. É nessa direção que passo agora a falar sobre a história dos movimentos feministas, acrescentando à seção algumas ponderações que considere relevantes para a discussão.

Para compreender a história do movimento feminista algumas literaturas chamam de “ondas”²³ os momentos em que ele é estruturado social e historicamente. Elas mostram o surgimento e crescimento do movimento, assim como as mudanças e tensões internas. Cabe, no entanto, o cuidado de dizer que elas não são lineares, conforme apontam, de forma poética, Ribeiro, Nogueira e Magalhães (2021, p. 59):

Elas representam uma espécie de linha do tempo, apresentando os avanços e as principais pautas de cada época. Contudo, similares às ondas que podem ser observadas na beira-mar, elas não são contínuas, arrebentam na areia, avançando e conquistando maior alcance, mas também regressam ao oceano, sendo puxadas por uma grande força, até rebentarem novamente, às vezes ainda mais fortes.

²³Compreendo-as enquanto um recurso didático.

Pesquisadoras/es reconhecem três ondas, a partir das quais se torna mais didático o entendimento de uma trajetória para o movimento, dentre elas/es destaco: Pinto (2003); Matos (2010), Ribeiro, Nogueira e Magalhães (2021), e Soares e Mazzarino (2022). A primeira onda teria acontecido no século XIX quando o feminismo emerge fortemente marcado pela reivindicação da paridade de direitos entre os gêneros, igualdade na educação, e o questionamento quanto ao casamento. Naquele momento as mulheres brancas, de classe média, dos Estados Unidos e Reino Unido, mediante a insatisfação perante as diversas investidas em inferiorização e opressão se organizaram na busca de direitos perante a lei e exigiam jurisdições que assegurassem tais direitos. Elas defendiam que uma das principais fontes geradoras daquela desigualdade era a educação ofertada de modo desigual entre homens e mulheres. Acreditavam que uma educação “igualitária” era um caminho para a conquista da igualdade de gênero. Sua tendência foi considerada liberal por alguns estudiosos, seguindo por uma corrente política que buscava a liberdade individual, favorecendo o direito a discordância dos credos ortodoxos e das autoridades estabelecidas em termos políticos ou religiosos (MATOS, 2010, p. 73).

Já a segunda onda, seguindo as referências citadas, teria ocorrido entre os anos de 1960 e 1980, articulando-se mediante a um conflito entre “teoria e prática” dos direitos conquistados com a primeira onda. Buscava-se compreender o que sustentava aquela cultura, como ela se estruturava e se consolidava - ainda que de modo precário e contingente -, e a razão pela qual aquela submissão persistia, mesmo após a construção de leis que objetivavam igualar os direitos das mulheres aos dos homens. Este momento ficou marcado pelo questionamento: “o que significa “ser mulher?””, considerando que há “padrões” preestabelecidos impostos, que hierarquizam e que buscam determinar um lugar específico para o gênero. Em meio a isso, foram sendo geradas outras demandas, com isso, iniciou-se uma terceira onda. De forma mais aprofundada estou tratando acerca do feminismo interseccional, haja vista a emergência de uma discussão acerca dos recortes que separavam as mulheres entre si. Dentre tais recortes destaco mais especificamente o racial e o social. Essa terceira onda teria expressado um movimento do próprio pensamento feminista, das demandas emergidas a partir dos contextos sociais, históricos e políticos que provocaram rupturas em um determinado “padrão” que o feminismo estava assumindo.

De tal modo, em 1990 articula-se mais fortemente uma terceira onda (SOARES e MAZZARINO, 2022, p.120), a qual impulsionou a pluralidade de demandas dentro do movimento, já que chamou a atenção para a questão das diferenças entre as próprias mulheres. Nesta onda, parte das mulheres percebeu as relações de poder internas nas quais elas permaneciam submissas e hierarquicamente posicionadas. Percebeu-se então que a opressão

ultrapassava o marcador gênero, envolvendo inúmeras camadas de desigualdades. Não estou pressupondo que não se precise reconhecer a existência de uma inferiorização ligada às questões de gênero, um fenômeno é edificado a partir do binarismo homem *versus* mulher, dessa forma, um polo acaba por ser secundarizado em relação ao outro. Busco neste estudo, em especial, via Butler, problematizar tais binarismos e reforçar a possibilidade, sempre existente, de ruptura com as normas patriarcais que buscam reforçar essa polarização. Isso porque venho compreendendo o gênero como uma produção discursiva e cultural, como já destacado em momentos anteriores. Nessa direção Butler (2018, p. 26) argumenta que “[...] nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino”.

De volta à questão do feminismo interseccional defendo, via referências já citadas acima, que a partir dos marcadores sociais apontados a mulher tende a ocupar uma posição menor, no entanto, o que essa terceira onda veio dizendo é que existem diferenças – outros marcadores – que estão diretamente ligadas à condição de vida. O que busco argumentar com isso é a relevância de se pensar o feminismo interseccional, haja vista que ser mulher, ser negra, ser pobre é uma sobreposição de aspectos que tendem a subalternizar ainda mais o sujeito. Nesse sentido, destaco por exemplo, os seguintes marcadores: a) questões raciais:

De acordo com o Mapa da Violência 2015, elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Estudos Sociais e lançado nesta segunda-feira, o número de mulheres negras mortas cresceu 54% em 10 anos (de 2003 a 2013), enquanto que o número de mulheres brancas assassinadas caiu 10% no mesmo período (ALESSI, 2015).

O estudo foi considerado inovador pela representante da ONU Mulheres Brasil, Nadine Gasman, ao revelar a “combinação cruel” que se estabelece entre racismo e sexismo: em uma década (a pesquisa abarca o período de 2003 a 2013), os feminicídios contra negras aumentaram 54%, ao passo que o índice de mortes violentas de mulheres brancas diminuiu 9,8% (MARTINS, 2015).

Com base em uma pesquisa realizada pelo Monitor da Violência²⁴, uma parceria do jornal G1 com Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo - USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, no ano de 2020 dos 889 homicídios com a raça informada, 650 (73%) foram cometidos contra mulheres negras; no caso dos feminicídios, as mulheres negras representam 60% do total (198 dos 333 crimes em que a raça está disponível); já nos casos de lesão corporal, as negras compõem 51% das vítimas em que a raça é informada; o percentual das mulheres negras vítimas de estupro é de 52% (1.814 de 3.472 registros); os números apontam que

²⁴ O Monitor da Violência, uma parceria entre o G1, o Núcleo de Estudos da Violência da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, começou em setembro de 2017 com o objetivo discutir a questão da violência no país e apontar caminhos para combatê-la juntando linguagem jornalística e acadêmica. Disponível em: <<https://nev.prp.usp.br/projetos/projetos-especiais/monitor-da-violencia/>>. Acesso em: 8, maio. 2023.

cerca de 75% das mulheres assassinadas no primeiro semestre deste ano no Brasil são negras. Isso porque, cabe salientar, de acordo com os estudos desenvolvidos por esse monitoramento, “Mais de um terço dos estados do país não divulga a raça das mulheres vítimas de violência. E, mesmo entre os que divulgam, os dados apresentam falhas, já que, em boa parte, o campo aparece como “não informada”²⁵.

b) questões de orientação sexual: o Brasil é campeão mundial em mortes por homofobia. De acordo com pesquisas realizadas e apresentadas em um dossiê²⁶ construído através do Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+²⁷, no ano de 2021 houve no Brasil no mínimo “316 mortes violentas de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e pessoas intersexo (LGBTI+). Esse número representa um aumento de 33,3% em relação ao ano anterior, quando foram 237 mortes”. Esses dados podem ser encontrados no Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil. Ainda nessa direção, um relatório divulgado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais – Antra aponta que no presente ano: “O Brasil continua sendo campeão de desrespeito e violência com pessoas trans. Pelo décimo quarto ano seguido, somos o país que mais mata pessoas destes gêneros no mundo”²⁸. Ainda de acordo com essa pesquisa

São 131 trans e travestis assassinados no país em 2022. No ranking de violência, o estado de Pernambuco é o mais perigoso para essa comunidade, totalizando 13 crimes no ano passado, seguido por São Paulo e Ceará, cada um com 11 registros de homicídios. Um número subnotificado, já que muitos estados não possuem sequer levantamento sobre LGBTIAP+fobia.

c) questões geopolíticas de Territorialidade e de classe social: enquanto mulher um sujeito tem a mesma condição, independente do lugar ao qual se pertença? Argumento que não, pois é preciso considerar, por exemplo, as questões Geopolíticas²⁹, mais especificamente, as que estão relacionadas à territorialidade³⁰, que perpassam esses contextos.

²⁵ Informações disponíveis em: < <https://nev.prp.usp.br/projetos/projetos-especiais/monitor-da-violencia/>>. Acesso em: 8, maio, 2023.

²⁶ Material disponível em: < <http://https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/wp-content/uploads/2022/05/Dossie-de-Mortes-e-Violencias-Contra-LGBTI-no-Brasil-2021-ACONTECE-ANTRA-ABGLT-1.pdf>>. Acesso em: 7, maio, 2023.

²⁷ Trata-se de uma parceria entre a Acontece Arte e Política LGBTI+, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra) e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT).

²⁸ Disponível em: < [²⁹ Estudo das influências que o meio físico exerce sobre a vida política de uma nação, determinando-lhe os feitos. Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/2018/03/22/o-que-e-geopolitica/>.](https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-01/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo#:~:text=Em%20relat%C3%B3rio%20divulgado%20pela%20Antra,assassinados%20no%20pa%C3%ADs%20em%202022.> . Acesso em: 8, maio, 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=)

³⁰ Condição do que integra o território de uma nação. Acesso em: <https://conceito.de/territorialidade>.

Diante dessas diferenças pode-se tornar evidente que não é possível categorizar, classificar ou mesmo estabelecer uma identidade única e finalística que possa ser nomeada como “mulher”. Considero necessário ressaltar que a emergência do feminismo enquanto um movimento político socialmente relevante foi muito importante para que se pudessem dar outros passos em direção às conquistas de direitos das mulheres. Cabe nesse momento trazer um conceito que colabora para a discussão apreendida até aqui, trata-se do androcentrismo.

O androcentrismo é uma noção desenvolvida pelo sociólogo Ward na década de 90 que está ligada a uma perspectiva que reconhece o homem como “[...] foco de análise do todo” (NASCIMENTO, 2020, p. 3). Segundo essa autora estudos vem apontando como essa noção estaria diretamente associado à noção de patriarcado, segundo ela:

[...] não se circunscreve apenas ao privilégio dos homens, mas também à forma com a qual as experiências masculinas são consideradas como as experiências de todos os seres humanos e tidas como uma norma universal, tanto para homens quanto para mulheres, sem dar o reconhecimento completo e igualitário à experiência feminina.

Como destacado no fragmento, cabe ponderar a impossibilidade de que “O homem” represente e/ou responda a todos os processos de significações, até porque, são infundáveis. Aproveito esse tema para expandir a discussão em torno das relações de gênero patriarcais, já mencionado anteriormente. Com a perspectiva pós-estruturalista reconheço as estruturas, no entanto, diferentemente de um olhar estrutural, defendo a instabilidade dessas estruturas, mais do que isso, argumento que não é possível pensar em uma plena destruição, ou superação de posições, haja vista que toda hegemonia é precária. Busco assim pensar em estruturas patriarcais construídas discursivamente num campo político constituído por articulações, disputas e relações de poder. Desse modo, foi hegemônica uma estrutura e/ou uma normatividade que a partir da construção do binarismo homem *versus* mulher gera uma polarização e posiciona um gênero como referência, sendo ele o masculino. Essa hegemonia repercute em diversos fenômenos no social, dentre os quais, podemos dizer que se destacam as mais variadas formas de violência de gênero: perseguição às identidades LGBTQIAPN+; agressões (físicas, sexuais, morais, psicológicas) contra as mulheres; salários inferiores para um cargo quando ocupado por mulher; dentre outras. Ao trazer o patriarcado vale destacar que por mais que algumas políticas deem ênfase as relações patriarcais, essas relações são situadas, estão sempre atravessadas por múltiplos marcadores sociais de diferença. Dessa forma, busco não reduzir a discussão à categoria patriarcado, mas atribuir ênfase às relações patriarcais, uma vez que pensar o patriarcado como modelo universal, além de reduzir as possibilidades de

análise, traz o risco de se idealizar uma figura universal de mulher, ou mesmo se idealizar as relações de gênero sem perceber as múltiplas assimetrias e os processos de subjetivação que vem sendo destacados, por exemplo, pelos feminismos negros, feminismos transexuais, feminismos decoloniais, dentre outros.

Cabe reiterar que esse gênero é performativo, conforme discutido por Butler (2017), ele é sempre feito/praticado, mesmo quando não realizado pelo próprio sujeito, parafraseando a autora, gênero é uma fabricação, uma construção discursiva e cultural. Ou seja, ele não surgiu, foi criado, está sendo criado. Essa é uma concepção que se opõe e problematiza a ideia do gênero natural e biológico defendido por discursos essencialistas e fundacionalistas. Dessa forma, reconheço que existem discursos que fortalecem essas estruturas patriarcais, assim como outros que se antagonizam a tal hegemonia e buscam fortalecer outros sentidos para o gênero. É no bojo dessa discussão que interessa neste estudo pensar: a significação do gênero na BNCC e na BNC-Formação fortalecem ou enfraquecem essas estruturas? Responder a tal questão foi um esforço feito durante todo o processo de construção desta dissertação.

Segundo apontam os estudos sobre os movimentos feministas, por muito tempo esteve hegemônico o discurso de mulher como “o sexo frágil”, dependente do “sexo forte”. No entanto, durante a Revolução Francesa viram uma oportunidade de mudar sua condição, já que o liberalismo entrava na disputa através de demandas por democratização. Nesse sentido, Tardelli³¹, aponta que Sojourner Truth³² foi responsável por levantar uma pauta que causou grande impacto, inclusive, nos próprios movimentos feministas. O discurso de uma mulher negra escravizada questionava os paradoxos masculinos quanto à mulher, colocando em questão então a suposta “essência feminina”, como se fosse ela possível. Essa ativista destaca que havia uma série de distinções em como as mulheres eram vistas e tratadas, para além daquela identidade fixa de gênero. Em sua fala mostrou que a figura de fragilidade e dependência que supostamente representava a mulher abrangia apenas parte das mulheres, desconsiderando outras, como a que ela se “encaixava”. Isso traz para o centro da discussão a questão identitária de forma mais ampla, ultrapassando o campo do gênero e perpassando outras possibilidades de identificação. No trecho abaixo podemos interpretar diversas problemáticas ligadas a essas questões a partir de suas provocações ao dizer, por exemplo:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei juntei palha nos celeiros e homem

³¹Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth-traz-duro-discurso-contra-invisibilidade/>.

³² Foi uma mulher negra escravizada, e um dos grandes nomes ainda na primeira onda do movimento feminista.

nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não na educação. Sou mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? (RIBEIRO,2017).

Se o discurso utilizado para justificar a ideia de que a mulher é inferior ao homem se basear nas diferenças biológicas entre ambos, o torna contraditório e ambivalente. Um dos discursos era a defesa de que a mulher não possuía atributos físicos que tornassem possíveis o desempenho das mesmas funções desenvolvidas pelos homens, como ficaria então as mulheres que, em condição de escravização, realizavam as mesmas funções que os homens? A partir disso, como é possível enxergar a mulher através de uma perspectiva que vê apenas uma figura de “sexo frágil”? As “desvantagens biológicas” utilizadas para defender, reforçar e mobilizar discursos de que havia uma fundamentação justificada pela própria anatomia quanto a qual deveria ser o “papel da mulher” e o “do homem” na sociedade foram então fragilizadas. As mulheres como Sojourner, que não se “encaixavam” no padrão de sexo frágil, deixavam de ser mulher? Tal tensão pode ter ajudado a borrar essas fronteiras do que se nomeia homem ou mulher.

Quando os grupos se organizaram para falar sobre a necessidade de um recorte nos movimentos feministas, o que esteve em discussão foi que as demandas pautadas em suas articulações, dando força inicialmente aos movimentos feministas, não aglutinaram as demandas de todos os grupos. Nessa mesma direção, no campo da educação percebo que

[...] o próprio movimento feminista, também influenciado por outras organizações políticas e movimentos sociais, critica seu caráter burguês-liberal de outrora, fazendo recortes de classe e raça, relações de poder e transversalidade de opressões estruturais para além do gênero. Assim, elevam-se as vozes das mulheres negras e pobres subjugadas dentro do movimento (BITENCOURT. 2015, p, 201).

À frente do movimento durante a “primeira onda” estava, como descrito por Consolim (2018), um grupo de mulheres considerado “elitizado”. No entanto, aquela não era a realidade de todos os grupos, existiam as identidades negras, e as pobres, por exemplo. As demandas não eram as mesmas, ainda que grande parte das mulheres se incluísse no que pautava a primeira onda, não era o bastante, tendo em vista que a opressão sobre as outras identidades era diferente da sofrida pela representação que ali à frente disputava, já que a centralização no gênero não garantiu a articulação de demandas outras, como as que envolvem as identificações étnico-raciais, as ligadas à sexualidade, e de classe social, por exemplo. As condições não eram as mesmas, com isso, as demandas também não.

A partir da discussão construída até aqui destaco que os movimentos feministas se constituem num campo de disputas e conflitos, buscando desestabilizar os significados

hegemonizados para significantes como gênero, homem e mulher. Associado a isso, destaco a impossibilidade de pensar em um movimento hegemônico, por isso, a estratégia de chamar de movimentos feministas. De acordo com Saffioti (apud Bittencourt, 2015, p. 198), “em nenhum país do mundo pode-se falar em feminismo no singular”. Dessa forma, reconheço que pensar em feminismo interseccional foi muito potente, tendo tido como objetivo atender as demandas que foram surgindo, bem como os contextos de disputas. A discussão sobre os movimentos feministas, e como eles repercutem no debate de gênero na atualidade é extensa e merece aprofundamento, no entanto, não será o foco nesta pesquisa, considerando a limitação do espaço de produção desta dissertação. Com isso, antes de encerrar esta seção ofereço ênfase à concepção de currículo da qual busco me aproximar neste texto.

Em vista do protagonismo que o currículo possui nesta pesquisa e também por este trabalho ser discutido a partir da linha de pesquisa Currículo: sujeito, conhecimento e cultura, apresento o que estou compreendendo como currículo. Assim, em consonância com Lopes e Macedo (2011) defendo que o currículo pode ser compreendido como prática discursiva, o que significa que “ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 41). Sendo assim, argumento currículo como uma política cultural em que os sentidos a todo o momento estão sendo negociados. Há de se destacar que o currículo interpretado por essa perspectiva abarca caráter processual e ininterrupto, o que o distancia de concepções que o reduzem a listas, tabelas, e/ou outros que visem organizar os conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais (OLIVEIRA e FRANGELLA, 2018, p.153, 154). Pensar e interpretar o currículo a partir da perspectiva discursiva implica em reconhecer a impossibilidade de reduzi-lo ao planejamento. Desse modo, ao compreender a impossibilidade de encerramento de qualquer sentido, argumento que o currículo é um texto que faz tentativas de direcionar aquele que o lê, no entanto, essa tentativa é sempre parcial. Diante disso, passo na próxima seção a trazer para o centro da discussão as possíveis articulações entre gênero e currículo.

1.3 Debates de gênero e currículo: articulações possíveis

As políticas curriculares a serem apresentadas e discutidas ao longo desta pesquisa têm como pretensão impactar o currículo da educação básica e da formação de professores ao nível nacional. Em paralelo a isso, considero importante reconhecer também os reflexos da violência de gênero no Brasil. Nesse sentido, cabe trazer alguns dados que vêm apontando algumas repercussões de articulações discursivas patriarcais em contexto nacional. A intenção é

apresentar esses impactos, para em seguida justificar a relevância e potência de pensar de forma articulada debate de gênero e currículo num olhar pós-estrutural. Desse modo, passo para a apresentação dos dados mencionados.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE³³, as mulheres “[...] dedicam quase o dobro do tempo que os homens: 21,4 horas contra 11 horas semanais [...] com o cuidado de pessoas e afazeres domésticos”, ocupam a maior proporção em trabalhos parciais. No ensino superior, 19,4 % das mulheres com 25 anos ou mais tinham graduação (2019), contra 15,1 % dos homens. Porém, “[...] representavam menos da metade (46,8%) dos professores de instituições de ensino superior no país”. É minoria nos cursos associados às ciências exatas (13,3%), enquanto ocupam 88,3% em cursos na área de bem-estar, como por exemplo, serviço social. Embora sejam mais instruídas, “[...] ocupavam 37,4% gerenciais e recebiam 77,7% do rendimento dos homens. Segundo uma pesquisa mais recente do IBGE³⁴ a diferença de remuneração entre homens e mulheres, vinha em tendência de queda até 2020, no entanto, voltou a subir no país e atingiu 22% no fim de 2022. Ou seja, uma brasileira recebe, em média, 78% do que ganha um homem.

Com 14,8% (2020) as mulheres novamente estão em minoria, dessa vez se tratando da ocupação do cargo para deputado/a federal, “[...] a menor proporção da América do Sul e a 142ª posição no ranking com dados para 190 países”. É importante destacar que no processo eleitoral, em 2018, 32,2% das candidaturas para deputado/a federal foram de mulheres, no entanto, das candidaturas que tiveram receita maior que um milhão de reais, somente 18,0% foram femininas. Ainda se tratando da participação das mulheres na política, cabe destacar que entre vereadores/as eleitos/as em 2020, apenas 16% eram mulheres, que também eram duas entre 22 ministros, já na “[...] esfera estadual e distrital, 27,6% dos policiais civis e 11% dos policiais militares eram mulheres, em 2018”. No que se refere aos dados da última eleição, se considerado o número de candidatos/as que estavam disputando espaço nas Assembleias Legislativas, 33,4% eram mulheres.

No que diz respeito aos aspectos legais, cabe dar destaque para a Lei n. 13.104/2015, que define o feminicídio como o homicídio contra a mulher por razões da condição do sexo feminino – violência doméstica ou familiar e menosprezo ou discriminação à condição de ser mulher. Diante disso, de acordo ainda com a última pesquisa referenciada, “[...] a informação

³³ Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-em-lares-com-criancas-de-ate-tres-anos>>. Acesso em: 7 de ago. de 2021.

³⁴ Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 8, maio. 2023.

sobre local de ocorrência da violência mostra que em 2018, enquanto 30,4 % dos homicídios de mulheres ocorreram no domicílio, para os homens essa proporção foi de 11,2%. ” Mesmo assim, em 2019 somente 7,5% das cidades tinham delegacias especializadas em atendimento à mulher. Ainda nesse sentido, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública³⁵, diante da pandemia e necessidade de isolamento social o Brasil registrou 1.350 casos de feminicídio no ano de 2020. Ou seja, a cada seis horas e meia um novo registro. De acordo com pesquisas realizadas pelo Monitor da Violência³⁶ o Brasil registrou em 2022 1.410 casos de feminicídio. Em média, uma mulher foi assassinada a cada 6 horas no País por ser mulher. Ainda segundo essa pesquisa, houve um crescimento de 5% em comparação a 2021. É o maior registro de casos desde que a lei de feminicídio entrou em vigor, em 2015.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apontam que entre 2007 e 2017 houve crescimento de 30,7% no número de feminicídios no Brasil, com aumento nas taxas de 3,9 para 4,7/100.000 no período. Na pesquisa em questão o instituto já vinha apontando

[...] uma desigualdade significativa do feminicídio em relação à raça/cor das mulheres, com aumento de 4,5% na taxa entre as brancas e de 29,9% entre as mulheres negras (pretas e pardas) na mesma década. Considerando os números absolutos de violência letal contra as mulheres, o crescimento entre as mulheres brancas foi de 1,7%, com forte contraste com o aumento de 60,5% para as mulheres negras no mesmo período (MONTEIRO, ROMIO e DREZZET, 2021, p. II).

Nesse mesmo caminho, de acordo com pesquisas realizadas em 2020 pelo Instituto Igarapé³⁷ nos sistemas de saúde do SUS, sete em cada dez feminicídios no Brasil são de mulheres negras. Em 20 anos o assassinato de mulheres pretas e pardas teve um aumento de 45% no país, já o feminicídio de mulheres brancas diminuiu 33%. Já em relação ao mercado de trabalho, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – PNAD/IBGE³⁸, as mulheres pretas representam os menores rendimentos médios. Em 2022, ganhavam menos da metade do que os homens brancos ganhavam e equivalente a 60% do rendimento médio das mulheres brancas/amarelas.

Essas estatísticas colaboram para adensar a discussão de que, ainda que se surjam práticas que possamos nomear como progressistas, que incorporam os avanços conquistados, também temos “antigas” práticas de subordinação feminina. Ao analisar os números atuais

³⁵Disponível em:<<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/07/4937873-brasil-registra-um-caso-de-feminicidio-a-cada-6-horas-e-meia.html>>. Acesso em: 3 de ago. de 2021.

³⁶ Disponível em:< <https://nev.prp.usp.br/projetos/projetos-especiais/monitor-da-violencia/>>. Acesso em 7, maio. 2023.

³⁷ Disponível em:< [Sete em cada 10 feminicídios no Brasil são de mulheres negras - Instituto Igarapé \(igarape.org.br\)](https://www.igarape.org.br/)>. Acesso em em 7, set. 2023.

³⁸ Disponível em:< [Divulgação anual | IBGE](https://www.ibge.gov.br/divulgacao)>. Acesso em: 5, out. 2023.

percebo a forte repercussão de uma hegemonia que busca manter a polarização entre homens e mulheres. Nessa direção, “os altos índices de violência doméstica, de feminicídio, de estupro e outros tipos de violência nos expõem que a subjugação de mulheres ainda é uma prática constante, cotidiana” (REIS, MACÊDO e AGUIAR, 2021, p. 63).

Ressalto que a violência de gênero vem atingindo os diferentes contextos, nas cidades e nos Estados do Brasil, mas, cabe o cuidado de compreender que não estou tratando disso a partir de uma homogeneidade, pelo contrário, é de extrema necessidade que se reconheça os diferentes grupos – que também não são homogêneos - e a maneira como tal violência atinge a cada um deles. À vista disto, trago mais alguns dados pertinentes ao debate. De acordo com o Ministério Público do Paraná³⁹,

O Brasil registrou ao menos 32 mil casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes em 2018, o maior índice de notificações já registrado pelo Ministério da Saúde [...] O índice equivale a mais de três casos por hora - quase duas vezes o que foi registrado em 2011, ano em que agentes de saúde passaram a ter a obrigação de computar atendimentos. De lá para cá, os números crescem ano a ano, e somam um total de 177,3 mil notificações em todo o país.

Já as pesquisas apontadas no *Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil*⁴⁰ - lançado no fim do ano de 2020 pelo UNICEF e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), com uma análise inédita dos boletins de ocorrência das 27 unidades da Federação - mostram que de 2017 a 2020, 180 mil crianças e adolescentes sofreram violência sexual – uma média de 45 mil por ano.

Em outra pesquisa quantitativa com base nos dados fornecidos pelo Sistema único de Saúde – SUS, realizada em parceria pela Fundação Oswaldo Cruz, e outras secretarias e instituições é apontado que:

[...] a cada uma hora um LGBT é agredido no Brasil. Entre 2015 e 2017, data em que os dados foram analisados, 24.564 notificações de violências contra essa população o que resulta em uma média de mais de 22 notificações por dia, ou seja, quase uma notificação a cada hora⁴¹.

Com esse último dado, cabe refletir que algumas formas de subjetivação do sujeito no que se refere às questões de gênero são menosprezadas, e, mais do que isso, parecem ser odiadas por alguns grupos. De outro modo, há de se reconhecer que diferentes grupos, agências e agentes que tendem a defender a manutenção do modelo de “família tradicional”, tal como do

³⁹Disponível em:<<https://crianca.mppr.mp.br/2020/03/231/ESTATISTICAS-Tres-criancas-ou-adolescentes-sao-abusadas-sexualmente-no-Brasil-a-cada-hora.html>>. Acesso em: 7 de ago. de 2021.

⁴⁰ Disponível em:< <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-violencia-letal-e-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-no-brasil>>. Acesso em: 8, maio. 2023.

⁴¹ Disponível em:<<https://www.cartacapital.com.br/diversidade/um-lgbt-e-agredido-no-brasil-a-cada-hora-revelam-dados-do-sus/>>. Acesso em: 5 de ago. de 2021.

binarismo homem *versus* mulher; feminino *versus* masculino diante do corte antagônico à essa norma cisheterossexual compreendem o outro (aquele que se antagoniza) como um inimigo a ser destruído - essa discussão acerca da relação nós/eles foi apreendida por Mouffe (2015), e, a meu ver, contribui de forma significativa na discussão sobre o debate de gênero articulado à discussão curricular.

Ainda pensando a violência de gênero, o ataque a crianças atinge números altos que mostram a quantidade de registro de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. Nesse sentido, é indispensável tratarmos novamente do que podem ser interpretadas como estruturas patriarcais que vem sendo reforçadas, dentre outros, por discursos que tentam distanciar o debate de gênero. Cabe evidenciar novamente que estou reconhecendo que essas estruturas não são rígidas, há fluidez e estão em constante movimento. É pensando nessas estruturas que busco aproximar a relação da temática do debate de gênero com as políticas curriculares já destacadas. Esta pesquisa se justifica na medida em que entra na disputa, através do currículo, pela hegemonização de discursos que se antagonizem aos discursos patriarcais, reconhecendo a relevância de tentativas que visem abalar hegemonias como essa.

Busco a partir de agora estabelecer uma ligação relacional entre e sobre o currículo e o gênero com o intuito de refletir sobre como eles têm se conectado. Desse modo ressalto que a concepção de gênero enquanto uma categoria para pensar os fenômenos das desigualdades de gênero só começa a ter receptividade nos últimos anos deste século, conforme apontado por Reis, Macêdo e Aguiar (2021, p.10). Um marco importante nesse processo teria sido a Constituição de 1988, momento em que se encontram avanços nessa discussão. Isso porque, em seu texto ficou explicitado que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]. (BRASIL, 1988).

De forma paralela ao trecho supracitado vale destacar outro:

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 [...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, [...] (BRASIL, 1988).

Em meio aos direitos humanos e fundamental destacados acima argumento que, dentro dessa oferta de educação, cabem infindáveis sentidos. Isso porque venho pensando a educação, tal como o currículo e gênero, como significantes em disputa. Destaco que, no entanto, ao discorrer sobre o sujeito como “detentor” do direito à vida, à liberdade, à segurança e etc. a

Constituição Federal (1988) engloba – ou pelo menos se propõe a isso - os diferentes processos de subjetivação construídos por esse sujeito. Dessa forma, busco sustentar a defesa de que existem lacunas em políticas curriculares que não reconhecem esses diferentes sujeitos, em especial, neste texto, me refiro às identidades de gênero. É nessa direção que busco pensar se tais lacunas podem ser encontradas na BNCC, tal como na BNC-Formação. Não há como deixar de lado nessa discussão que pensar o currículo como uma produção cultural numa perspectiva discursiva implica a defesa de impossibilidade de neutralidade curricular, dessa forma, os sentidos hegemônicos nas políticas, em especial, aqui, as curriculares, não ganharam força coincidentemente, ao contrário disso, foram fortalecidos com vistas ao atendimento de determinadas demandas privilegiadas nesses processos de decisão.

Uma observação que, a meu ver, é crucial para a reflexão entre currículo e gênero é a de que “Discutir o currículo [...] é mexer em determinados assuntos que simbolicamente, ou não, estão introjetados, muitas vezes como sagrados, em nossa sociedade. Eis aí o primeiro indício da existência de tensões entre gênero e currículo” (REIS, MACÊDO e AGUIAR, 2021, p. 60). Ainda em meio a essa ideia de tensão entre os dois campos, as autoras argumentam que “[...] tratar sobre gênero dentro do currículo é estar em constante situação de medo do vindouro” (*Ibidem*). Essa é uma defesa potente quando se pensa a articulação entre os dois campos numa perspectiva discursiva, já que, conforme apontam Mouffe e Laclau (2015) ao discorrer sobre a *hegemonia*⁴², esta nunca é plena, estando sempre suscetível a um corte antagônico. Ou seja, ainda que se hegemone uma política curricular em que esteja incluído o debate de gênero, ela sempre estará suscetível a alterações no jogo de poder que compõe a esfera do político em que as políticas são hegemônicas. Essa é uma discussão central neste estudo.

Outra ligação importante a ser feita ao articular os dois campos - currículo e gênero - se refere a alguns modos velados que os diferentes grupos e agentes encontram para tentar manter a estrutura patriarcal que foi hegemônica, como já dito antes. Trata-se de uma relação em que de um lado se tem os grupos com demandas privilegiadas, e de outro, os grupos e sujeitos que têm sua subjetividade a todo o tempo perseguida, e/ou negada como é o caso das pessoas LGBTQIAPN+, conforme apontaram as pesquisas sobre a violência de gênero. Mais do que esses, estão também as mulheres que sofrem inúmeras violências, por serem mulheres. Diante disso, Ribeiro (2017, p. 586) contribui com a discussão ao oferecer uma análise acerca desses modos velados de subjugação, que encontra no currículo um forte aliado. Nessa argumentação o autor defende que aqueles que ocupam posição privilegiada mobilizam esforços com vistas a

⁴² Categoria a ser desenvolvida no capítulo 2 e operada no momento de análise.

convencer os grupos e sujeitos em posição desfavorável nesse jogo de poder que a cultura por eles hegemonizada é a “adequada”. Esse processo tende a enfraquecer os fluxos culturais, e fortalecer uma noção de cultura única, plena e inquestionável. Em meio a tais tensões Ribeiro (2017) conclui que:

[...] dessa maneira, não se ignoram as estratégias de fixação de sentidos e as estratégias de dominação. Porém, elas são entendidas como efeitos movéis de uma operação de poder e não o resultado de uma ação dada que teria um sujeito prévio que estaria por trás manipulando a realidade (RIBEIRO, 2017, p. 586).

Isto posto, proponho que pensemos de forma sinóptica sobre uma outra forma de violência, a racial, e sua relação com o currículo. Para isso, trago a análise feita por Gomes (2012) sobre as leis 10.639/2003⁴³ e 11.645/2008⁴⁴ que trouxeram a obrigatoriedade da inclusão das temáticas étnico-raciais nos currículos da educação básica. Segundo ele, na medida em que se expande o direito à educação básica e superior, ou seja, quanto mais se democratiza e universaliza tal direito “[...] mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeito de conhecimento. Eles chegam com suas demandas políticas [...] questionam nossos currículos colonizados [...]” (GOMES, 2012, p. 99) e, diria eu, exigem propostas que atendam às suas demandas. Com isso é digno de nota que o acesso de sujeitos historicamente cerceados às escolas e universidades repercutiu em um abalo em estruturas, dentre as quais, destaco as racistas. No entanto, cabe observar também que a inserção e inclusão dessa temática nas políticas curriculares se deu de forma obrigatória. Isso me leva a refletir, novamente, no currículo como um campo de disputas, tal como na luta por inserção da temática da diferença, o que não está dado, sempre há disputas. Nesse sentido Lopes (2013) defende que:

É no processo político que inventamos o que são justiça, democracia, liberdade. [...]. A transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos. Uma luta política constante e sem fim, mas exercida contextualmente por cada um de nós e por isso mesmo sendo capaz de trazer em si uma possibilidade de esperança. A esperança de um mundo melhor incorporada ao entendimento de que, se é completamente impossível significarmos esse mundo de uma vez por todas, ainda assim é necessário investirmos nessa significação. A ela podemos dedicar-nos, sem perdermos de vista o quanto é instável, provisória e precária e por isso mesmo potente: está aberta a ser constantemente refeita de forma imprevisível (LOPES, 2013, p. 8).

Com essas considerações da autora do campo do currículo, nesse emaranhado político que forjamos nossos entendimentos sobre o social, questiono: como a discussão sobre o gênero é incorporado nas políticas curriculares sem que haja uma obrigatoriedade legal? À luz da TD

⁴³ Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 9, maio. 2023.

⁴⁴ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 9, maio. 2023.

compreendo que o processo de significação envolve disputas e que estas se dão em um terreno em que há muito em jogo. Podemos até dizer que as lutas por significação e hegemonização nunca cessam. Com isso, penso que mesmo que não seja uma tarefa simples ir à contramão de hegemonias e normas tão poderosas, tais como as patriarcais, outros sentidos sempre podem ser fortalecidos e hegemonizados no campo do político. Dessa forma, a inclusão das questões de gênero nas políticas curriculares sempre é uma possibilidade, assim como a sua exclusão, ou o seu apagamento.

Ao tratar de gênero, concordo com Butler ao dizer que

O gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discurso”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual age a cultura* (2017, p.27).

Cabe retomar neste momento a discussão sobre gênero, no entanto, pretendo, como já mencionado no início desta seção, pesquisar como as questões de gênero se edificam ou não nas políticas curriculares selecionadas para esta pesquisa. Trago para a reflexão algumas contribuições iniciais de Butler (2003), sendo uma importante referência no campo dos estudos de gênero a partir de abordagens pós-estruturais. Diante da visão de sexo como natural e gênero enquanto construção social a autora destaca que há um forte binarismo e se opõe a tal ideia, marcando seu posicionamento contra essa associação. Há de se trazer a defesa de que sexo e gênero não podem expressar uma essência do sujeito, pois não são naturais, mas sim produções discursivas e culturais. Dessa forma, via Butler argumento que Homem e Mulher, Feminino e Masculino só o são a partir de um processo de nomeação que está intimamente associado à cultura. Assim, o gesto político do gênero seria justamente afirmar que não há a verdade do gênero. Para Butler, é preciso discutir como e se a noção de gênero decorre do sexo. A autora propõe um trinômio: sexo, gênero e desejo, já que ela interroga a heterossexualidade compulsória como heteronormatividade (BUTLER, 2017, p. 25).

Por fim, para Butler o gênero “É a parte da diferença sexual que aparece como social” (BUTLER, 2004, p. 185). Conforme apontado anteriormente, o gênero não expressa uma essência do sujeito, e como estou assumindo vínculo com a perspectiva pós-estrutural, compreendo que não há nenhuma essência para o sujeito. Todo sujeito é contextual, há uma temporalidade, ele está historicamente localizado, assim, não possui essência.

Ao tratar sobre gênero e currículo é necessário trazer para o centro da discussão um discurso que, segundo Oliveira e Oliveira (2018, p.17) ganhou maior força a partir de 2014, momento em que o Plano Nacional de Educação era discutido. Trata-se do *slogan* “ideologia de gênero”, que foi amplamente divulgado por grupos conservadores que, na disputa pelo

currículo, tentavam enfraquecer, e, mais do que isso, excluir o debate de gênero das políticas curriculares nacionais, conforme apontam Oliveira e Oliveira (2018). Nessa mesma direção, Paraíso (2018, p. 212) aponta que esse *slogan* “[...] ganhou proporções tais que estamos correndo, de fato, um sério risco de que gênero e sexualidade passem a ser considerados “*temas não escolares*”. Diante disso, cabe destacar o que esses estudos alinhados à perspectiva pós-estrutural vêm compreendendo como “ideologia de gênero”. Para Paraíso (2018, p. 212), esse discurso

[...] difunde um discurso, que entre outras coisas: a) ataca frontalmente os feminismos, os estudos de gênero e as teorias *queer*; b) considera que gênero é uma ideologia; c) divulga que gênero não é científico; d) dissemina que gênero é uma ideologia contrária aos interesses da família, e) que gênero e sexualidade não podem ser ensinados na escola (RICARDO, 2015); f) que quem falar sobre gênero e sexualidade na escola deve ser punido (ZINET, 2015).

Outro apontamento é o de que o discurso de “ideologia de gênero” está em diferentes espaços, sendo produzido por diferentes grupos, seja em discursos políticos, religiosos reacionários, redes sociais, ambientes de formação docente, instituições de ensino como escola, igrejas, e, inclusive, esses discursos reverberam-se nos Projetos de Lei. Neste momento cabe pensarmos junto com Paraíso (2018) o currículo como uma produção de sentidos, ou seja:

[...] espaço de aprendizagem que é incontrolável, no qual forças inesperadas, encontros improváveis, e pequenos acontecimentos podem ser suscitados, desordenando e dificultando que as normas sejam efetivadas. É nesse espaço entre o que se aprende e o que se ensina e o que se aprende que está a possibilidade de um currículo (PARAÍSO, 2016b)

A meu ver, um dos “efeitos” que essa interpretação acerca do currículo traz é apontar para o caráter precário da BNCC (2018), assim como da BNC-Formação (2020). E ainda evidencia, a partir do reconhecimento do campo daquilo que é improvável ou inesperado, que nada está dado, por isso, a impossibilidade da “implementação” das Bases. Pensar essa possibilidade de um currículo é

[...] sempre uma invenção, uma criação, porque os possíveis em um currículo e na vida não estão dados para serem implementados; eles precisam ser buscados, cavados, inventados, feitos, experimentados, vivenciados” (PARAÍSO, 2018, p. 213).

Concordo com Paraíso (2018, p. 212) ao dizer que “[...] há sempre a possibilidade de ocorrer em um currículo o imprevisível e de se criar possíveis”, precisamos assim considerar

[...] as possibilidades de um currículo em foco ao mostrar que, apesar de todas as normas, de todas as formas e fôrmas, de todas as tentativas de controle, em um currículo sempre há espaço para encontros que escapam à regulação que se abrem para a novidade e que criam histeriotípias, isto é: lugares reais, efetivados, que embora se contraponham ao espaço instituído, coexistem com ele (FOUCAULT, 2001, apud PARAÍSO, 2018, p. 22).

Com isso, há sempre possibilidade para aquilo que não é esperado. Ou seja, de forma mais clara, argumento que as hegemonizações constituídas na BNCC (2018) e na BNC-Formação (2020), visam garantias, se colocam como precisas, no entanto, isso é uma impossibilidade. Após essa contextualização acerca do gênero como categoria e do que venho interpretando como currículo, passei a tratar acerca das categorias de performatividade de gênero, hegemonia, política e político.

2 PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO, HEGEMONIA, POLÍTICA E POLÍTICO

Com a intenção de trazer para o centro desta dissertação o referencial teórico que a sustenta – Laclau, Mouffe, e Butler, este capítulo objetiva apresentar as categorias de performatividade de gênero, hegemonia, política e político. Para isso, além do próprio referencial já citado foram trazidas contribuições de Mendonça (2015 e 2020); Borges e Lopes (2018); Teixeira (2020), dentre outras. Cabe o cuidado de esclarecer que ao reconhecer a complexidade da teoria construída por Butler, tal como da teoria desenvolvida por Mouffe e Laclau não há a proposta e/ou promessa nas seções trazidas neste capítulo a um aprofundamento teórico, já que esta dissertação configura uma primeira aproximação com os estudos de Butler. Quanto à TD, esta pode ser compreendida como uma aproximação ainda inicial. Há, no entanto, a todo o momento a preocupação em manter a coerência teórica, seja neste momento de apresentação das categorias evidenciadas, ou mesmo no momento da análise a ser apresentada no próximo capítulo. Dito isso, passo a esclarecer como este segundo capítulo foi organizado.

Foram construídas três seções respectivamente nomeadas Performatividade de gênero; Hegemonia; A política e o político. Na primeira e na terceira desenvolvi subseções com o objetivo de oferecer maior organização às ideias e ao texto. Dessa forma, a primeira conta com as seguintes subseções: Sujeito em Butler: concepção de formação e a relação com as normas, e Performatividade de gênero: para além do binarismo sexo/gênero. Já a seção sobre a categoria de hegemonia conta com a subseção nomeada “A relação nós/eles e a categoria antagonística”. Faço em alguns momentos a tentativa de aproximar as ideias desenvolvidas pelo referencial teórico (Laclau, Mouffe e Butler), sem, no entanto, deixar de considerar as possíveis limitações teóricas diante de uma leitura inicial, em especial, de Butler e seus estudos.

Nestas primeiras seções o foco é a categoria de performatividade de gênero, de Judith Butler, a partir da qual foi realizada uma aproximação de forma teórica com a discussão sobre gênero, de modo que esteve em seu centro também as noções de gênero, sexo, e sujeito para que se discutissem suas possibilidades de associações e afastamentos. Para tratar da performatividade de gênero precisei ir a outras categorias, tais como a própria concepção de sujeito, em especial, sua formação, defendida por Butler, e, ainda que mais brevemente, a iterabilidade, e a citacionalidade de Derrida, e a citação de Foucault. Essas três últimas categorias foram pensadas com as contribuições de alguns de seus comentadores, tal como do próprio referencial teórico. Bem no início dessa investigação, ao pensar as questões de gênero logo se impôs a escolha de trazer Butler. Sua teoria conquistou grande destaque e pertinência na academia, em especial, por suas importantes colaborações no que se refere aos estudos de

gênero, à Teoria Queer, e à Teoria Feminista. Assim, início a discussão a partir da questão do sujeito, para em seguida pensarmos a performatividade de gênero propriamente dita.

2.1 Sujeito em Butler: concepção de formação e a relação com as normas

Os pensamentos de Butler foram fortemente influenciados por autores/as como Foucault, Derrida, Beauvoir, dentre outros/as. Isso fica explicitado em uma de suas principais obras, intitulada *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* publicada inicialmente em 1990, e traduzida para a língua portuguesa em 2003. Ao pensar a categoria de sujeito ela dialoga com Foucault em diversos momentos, inclusive, dentre as epígrafes do capítulo 1 (p.17) nomeado *Sujeitos do sexo/gênero/desejo* em diálogo com esse autor ela destacou que

Foucault observa que os sistemas jurídicos de poder produzem os sujeitos que subsequentemente passam a representar. As noções jurídicas de poder parecem regular a vida política em termos puramente negativos — isto é, por meio da limitação, proibição, regulamentação, controle e mesmo “proteção” dos indivíduos relacionados àquela estrutura política, mediante uma ação contingente e retratável de escolha. Porém, em virtude de a elas estarem condicionados, os sujeitos regulados por tais estruturas são formados, definidos e reproduzidos de acordo com as exigências delas (BUTLER, 2017, p. 18)⁴⁵.

A partir desse fragmento defendo que a concepção de sujeito em Butler passa pelo que Foucault chama de sujeito do poder, ideia desenvolvida pelo autor a partir de um olhar pós-estruturalista. Com isso, trouxe uma dentre as tantas produções⁴⁶ de Foucault, sendo ela um artigo intitulado *O sujeito e o poder*, publicado originalmente em 1983⁴⁷ - a versão considerada neste estudo, porém, foi publicada em 2009. Destaco desde já que embora o poder esteja relacionado à formação do sujeito, conforme será apresentado, não fez parte do arcabouço desta pesquisa oferecer ênfase a tal categoria, haja vista a necessidade de delimitação deste texto. Assim, o espaço foi reservado para tentar pensar a categoria central neste momento: sujeito. Inclusive, pensar esse sujeito, em especial sua formação, foi o objetivo central de Foucault que, desde 1983, apontou:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os

⁴⁵ A ideia levantada nesse fragmento dialoga diretamente com a discussão que a autora faz sobre as normas, o que será trazido mais adiante no texto.

⁴⁶ Tais como *História da loucura* (1961); *A arqueologia do saber* (1969); *Vigiar e punir* (1975); *Microfísica do poder* (1979), dentre outras.

⁴⁷ Essa foi uma das últimas obras de Foucault publicadas com ele em vida, já que o autor morreu no ano seguinte, em 1984.

fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos [...] não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa (FOUCAULT, 1983, p. 236).

A Mobilização de Foucault para pensar como um ser humano se torna sujeito parece ter sido apreendida por Butler, que propõe diversas reflexões acerca da concepção de formação do sujeito, em especial, no livro *Os sentidos de sujeito* (2021). Para Foucault, o sujeito é um fruto das relações de poder, ou seja, se constitui nessas relações. Para tratar das especificidades dessas relações de poder o autor argumenta que

O exercício do poder não é simplesmente uma relação entre “parceiros” individuais ou coletivos, é um modo de ação de alguns outros. O que quer dizer, certamente, que não há algo como o “poder” ou “do poder” que existiria globalmente, maciçamente ou em estado difuso, concentrado ou distribuído: só há poder exercido por “uns” sobre os “outros”; o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso que se apoia sobre estruturas permanentes (FOUCAULT, 1983, p. 247).

Com isso, para tentar compreender como os sujeitos são constituídos faz sentido que busquemos entender como se exerce o poder, por isso, embora tal categoria não ganhe centralidade neste estudo, em vários momentos ela aparecerá. Cabe também refletir sobre como os sujeitos podem ser objetivados a ser o que são, nas palavras de Foucault (1983, p. 231): “meu trabalho lidou com 3 modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos”, sendo eles: 1) pelo modo de investigação, que objetiva alcançar um estatuto de ciência – dessa forma, a ciência pode ser compreendida como uma importante ferramenta de poder, capaz de objetivar os indivíduos; 2) a partir das “práticas divisórias” que busca separar os sujeitos, por exemplo, em loucos e sãos, normais e anormais, nela “o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros” (ibidem), e 3) através do próprio conceito de subjetividade, sendo esse a forma através da qual um ser humano se torna sujeito, de modo mais claro, “o modo pelo qual um ser humano torna-se ele próprio um sujeito. Por exemplo [...] como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de “sexualidade” (Ibidem).

Cabe enfatizar que embora os sujeitos sejam de algum modo sujeitados pelas relações de poder, para Foucault também não se pode considerar os sujeitos como passivos diante dessas relações. Esse é um ponto importante, já que quando ressaltar que o sujeito é uma produção das relações de poder me refiro, inclusive, às relações de poder desse próprio sujeito, não apenas às externas a ele. Isso porque Foucault defende que há uma relação de poder exercida pelo próprio sujeito consigo mesmo. Parfraseando-o, o que faz dos indivíduos sujeitos é justamente formas de poder. Assim, compreendo via Foucault os dois significados para a palavra sujeito: “[...] sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à própria identidade através de

uma consciência ou do autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e sujeita” (*Ibidem*: p. 235).

Ao refletir sobre esses sujeitos em meio a essas relações de poder e processos de subjetivações Foucault destacou que geralmente existem 3 tipos de luta⁴⁸: as lutas pelas formas de dominação (étnica, social ou religiosa), o que quer dizer que quando um grupo tenta ser dominante em relação às questões raciais, sociais e religiosas sempre há a possibilidade de outro grupo surgir com resistência a essa tentativa de dominação; lutas contra as formas de exploração (trata-se basicamente da luta contra a tentativa de separar os indivíduos daquilo que eles mesmos produzem), e, por fim, lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão (*Ibidem*).

O terceiro e último ponto tem especial relevância neste estudo, já que essa luta tem a ver com os processos de identificação. De forma mais clara, o sujeito vai se identificar, por exemplo, com uma raça, um gênero, dentre outros que vão compor a sua subjetividade, no entanto, a depender de qual seja essa identidade esse sujeito vai estar diante de possíveis relações de poder que tentem oprimir e cercear essa subjetividade. Nesse caminho, Foucault chama a atenção para a possibilidade de resistência desses sujeitos a essa tentativa de opressão, com isso ele cita a luta por subjetivação:

Não acredito que devêssemos considerar o "Estado moderno", como uma entidade que se desenvolveu acima dos indivíduos, ignorando o que eles são e até mesmo sua própria existência, mas, ao contrário, como uma estrutura muito sofisticada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que a esta individualidade se atribuisse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos muito específicos (FOUCAULT, 1983, p. 237).

Ainda nesse caminho o autor provoca a pensar que “Talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir⁴⁹ o que somos, mas recusar aquilo que é dito que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste "duplo constrangimento" político” (FOUCAULT, 1983, p. 239). Quando fala nesse constrangimento ele se refere a uma “simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno” (*Ibidem*). Evidencio que esse último fragmento, embora escrito há quase 4 décadas pode ser considerado

⁴⁸ Essa questão foi trazida para o centro da discussão porque a meu ver pode ter uma importante relação com a discussão acerca das questões de gênero.

⁴⁹ Em relação ao uso do verbo “descobrir”, a meu ver, cabe algumas considerações. Vale considerar que o texto original foi escrito em outro idioma, dessa forma, o texto trazido nesta dissertação trata-se de uma tradução sujeita a limitações. Outro ponto a se considerar é que não foi possível, dentro do tempo de produção desta dissertação, que fosse feita uma busca aprofundada em diferentes versões e/ou edições da bibliografia em questão, inclusive, na obra original. De todo o modo, cabe o cuidado de evidenciar que embora tenha se utilizado o verbo “descobrir”, venho compreendendo que o mais potente nessa ideia seria pensar em uma construção, já que os sujeitos podem ser interpretados como construções das relações de poder tanto externas quanto de si mesmos, por isso não há o que se descobrir sobre si mesmo, e sim a construir.

muito – e talvez sempre – atual. Isso vai ao encontro à discussão sobre as identidades de gênero, já que, por exemplo, há uma tentativa de impor ao sujeito o seu gênero a partir de um corpo biológico, no entanto, existem sujeitos que não se “encaixam” nessa norma, com isso surgem identidades outras: transexuais, travestis, não binários/as, e tantas outras que sequer foram nomeadas. Essa é uma discussão potente que me provoca a pensar a fluidez das identidades, tal como a impossibilidade de um encerramento, já que, por exemplo, quando esta pesquisa começou a ser escrita (2021) usava-se a sigla LGBTQIA+, mas atualmente a sigla é LGBTQIAPN+⁵⁰. Para encerrar provisoriamente essa discussão, trago outro fragmento de Foucault que colabora para pensar que “[...] a luta contra as formas de sujeição - contra a submissão da subjetividade - está se tornando cada vez mais importante, a despeito de as lutas contra as formas de dominação e exploração não terem desaparecido. Muito pelo contrário” (FOUCAULT, 1983, p. 236).

Diante da breve discussão apreendida até aqui em relação à ideia de sujeito do poder elaborada por Foucault, argumento que ele desenvolveu uma concepção de sujeito que difere de uma perspectiva da modernidade, que o define como um indivíduo autônomo, consciente e supostamente livre. Para ele, o sujeito é constituído nas/pelas relações de poder, como já mencionado em diversos momentos, o que implica em negar que ele seja um indivíduo “autônomo”, ao contrário disso, as relações sociais, culturais e históricas o constituem. Dessa forma, a concepção aqui é que a sua identidade é uma construção sempre contingente. Com isso, compreendo e argumento que a concepção de sujeito defendida até aqui é uma concepção pós-moderna, que rejeita a ideia de um sujeito fixo e autônomo, já que considera a fluidez e contingência da identidade. Feita essa tentativa de contextualização acerca de como Butler começa a pensar o sujeito a partir de Foucault, trago a própria autora, que em alguns momentos aparecerá dialogando com o autor anterior.

Butler defende que

“O sujeito” é uma questão crucial para a política, e particularmente para a política feminista, pois os sujeitos jurídicos são invariavelmente produzidos por via de práticas de exclusão que não “aparecem”, uma vez estabelecida a estrutura jurídica da política. Em outras palavras, a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento. O poder jurídico “produz” inevitavelmente o que alega meramente representar; conseqüentemente, a política tem de se preocupar com essa função dual do poder: jurídica e produtiva (BUTLER, 2017, p. 16)

⁵⁰ Foram incluídas duas identidades: Panssexuais (quem se relaciona com quaisquer gêneros ou orientações sexuais) e Não binários (“sem gênero”).

Como supracitado, nessa concepção há uma tentativa de articular a teoria do reconhecimento com a teoria do sujeito, já que ela defende que

[...] a condição discursiva do reconhecimento social precede e condiciona a formação do sujeito; não é conferido o reconhecimento a um sujeito; o reconhecimento forma esse sujeito. Ademais, a impossibilidade de alcançar o reconhecimento pleno, isto é, de habitar por completo o nome em virtude do qual se inaugura e mobiliza a identidade social de cada um, implica a instabilidade e o caráter incompleto da formação do sujeito (BUTLER, 2002, p. 317).

Nessa concepção, ela chama a atenção para uma posição de sujeito que nunca está “dada”, isso porque para que determinados sujeitos sejam constituídos é necessário um processo político de lutas constantes por reconhecimentos de sua posição de sujeito. Essa posição é produzida na e pela relação, e, fundamentalmente vai ser materializada em um corpo. Nesse processo de disputas cabe pontuar que a forma como os corpos são pensados, interpretados e vistos historicamente por fim produzem o que Butler vai chamar de inteligibilidade de sujeito (BUTLER, 2017; 2021). Ou seja, estou reconhecendo, via Butler, que na dimensão da política existem corpos previamente reconhecidos como sujeito, enquanto existem outros que precisam ficar a todo o momento disputando esse reconhecimento. A meu ver, estou tratando então do que Foucault chamou de luta contra as formas de subjetivação do sujeito, em outras palavras, lutas contra as possibilidades de subjetivação, já que Foucault defende que as pessoas possam ter uma expressão, sua própria subjetividade, que, vale lembrar, também não é definitiva.

Foi importante para esta investigação investir na noção de sujeito considerando sua formação. Nessa direção, destaco o “sistema” de normas, e, respectivamente as normatividades, conforme argumenta Butler:

É sempre possível se referir a uma norma como algo singular, mas devemos lembrar que normas tendem a chegar agrupadas, interconectadas, e que elas têm dimensões tanto espaciais quanto temporais inseparáveis do que elas são, de como agem e de como formam aquilo sobre o qual agem. Pode-se dizer que uma norma nos precede, que circula no mundo antes de nos tocar. Quando aterrissa, ela age de muitas maneiras diferentes: normas imprimem a si mesmas em nós, e essa impressão inicia um registro afetivo. As normas nos formam, mas apenas porque já existe uma relação próxima e involuntária com essas impressões; elas requerem e intensificam nossa impressionabilidade. As normas agem em nós por todos os lados, isto é, de maneiras múltiplas e algumas vezes contraditórias; elas agem sobre a sensibilidade ao mesmo tempo que a formam; elas nos fazem sentir de certas maneiras, e esses sentimentos podem entrar em nosso pensamento, já que podemos muito bem acabar pensando sobre elas. Elas nos condicionam e nos formam, e, no momento que começamos a emergir como seres pensantes e falantes, elas ainda estão fazendo esse trabalho, estando longe de terminar. Ou melhor, elas continuam a agir de acordo com uma lógica interativa que, para qualquer um, só termina quando a vida termina, já que a vida das normas, do discurso em geral, continua com uma tenacidade que é bastante indiferente à nossa finitude. (BUTLER, 2021, p. 21 e 22).

Diante do reconhecimento dessas normas, tal como de sua ação em relação aos sujeitos é preciso estar atenta/o para que na tentativa de compreensão da formação do sujeito não se busque por uma essência, algo a partir do qual se possa dizer que há uma base fundante. Conforme o alerta

Butler (Ibidem: 22) de que imaginar “uma norma única agindo como uma espécie de “causa” e então imaginamos o “sujeito” como algo formado no rastro da ação dessa norma”. Isso porque, como já discutido anteriormente, pensar numa perspectiva pós-estrutural implica em borrar fronteiras claras como a noção de “causa/efeito”, de linearidade. Como já apontado por Foucault, o sujeito não é completamente passivo em seu processo de subjetivação, ele age sobre as normas, bem como também é constringido por elas. Ou seja, o que Butler vem dizendo é que o sujeito não é efeito da norma, embora ela aja sobre ele. Aquele/a que chega ao mundo já chega associado/a a uma série de normas que o/a esperam, que já indicam, compõem, e, diria eu, tentam impor, por exemplo, seu gênero, sua raça, seu estatuto social e etc. Arrisco fazer, a seguir, uma breve associação/reflexão que me saltou aos olhos durante esta pesquisa e que me parece estar relacionada com o tema central desta dissertação – currículo e debate de gênero no período pós 2016 – como também para dialogar com a argumentação de Butler.

Ganhou força, no recorte temporal já apresentado, o chamado “chá de revelação”, que parece ter ocupado o lugar do que antes era o tão difundido “chá de bebê”. Esse último tratava-se de um momento de celebração à chegada de uma criança ao mundo, geralmente essa chegada estava próxima de acontecer. Também era um momento de solidariedade e acolhimento, pois o/a bebê e sua família eram presenteados/as por todos os que participavam. Já o “chá de revelação” pode ser brevemente definido como um novo jeito de “descobrir⁵¹” e “revelar” o sexo do/a bebê pelos “pais”⁵² e pela instituição familiar. Interessa-me marcar uma virada conceptual com relação a essa prática que ganha adesões em diferentes classes sociais. Monteiro e Ribeiro (2019, p. 152) destacam que em relação à “descoberta do sexo” da criança, “No Brasil, há pouco tempo, esse momento era bastante íntimo, acontecia na própria sala de ultrassonografia, com a presença dos pais, médico, e, no máximo, avôs ou tios da criança”. O que considero ser uma virada conceptual é o modo como recentemente tal prática ganha outro espaço na subjetividade dos sujeitos: o foco desta prática não se restringe ao nascimento propriamente e ao acolhimento da mãe/família, o foco passa a ser a “descoberta” do sexo, como se o sexo fosse algo “dado”, sendo assim, possível uma descoberta. As cores rosa e azul ganham

⁵¹ O termo está entre aspas porque compreendo como problemática a ideia de descoberta, já que de acordo com o referencial teórico com o qual busco dialogar o sexo é construído, por isso não pode ser descoberto.

⁵² Coloco entre aspas porque o significante “pai” está diretamente associado à imagem do homem dentro do núcleo familiar no imaginário social, o que não parece, em uma linguagem inclusiva de gênero, fazer sentido, já que flexionar o substantivo masculino “pai” em número com o intuito de abranger nele o significante mãe de algum modo pode estar reforçando esse lugar do gênero masculino na hierarquia de gênero compreendida a partir da noção de patriarcado. Além disso, nem todos os núcleos familiares são compostos por essa figura masculina.

um simbolismo ainda maior nessa prática, uma prática discursiva que expressa o imaginário dos sujeitos em definição de um gênero.

Ou seja, onde se lê “chá de revelação” se lê “chá de revelação do sexo”. Voltando a fortalecer a questão das normas, em especial, nesse caso, as normas de gênero, e, para ser ainda mais clara, a heteronormatividade, cabe argumentar que “nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros” (MONTEIRO e RIBEIRO, 2019, p. 153) - essa possibilidade é justamente uma norma heterossexual. Ou seja:

As normas, as convenções as formações institucionais de poder já estão agindo antes de qualquer ação que eu possa empreender, antes de existir um “eu” que pense em si mesmo de tempos em tempos como lugar ou fonte de própria ação (BUTLER, 2021, p. 22).

Cabe recuperar Monteiro e Ribeiro (2019) quando estes apontam que existe uma espécie de controle minucioso no processo de produção da heterossexualidade. No entanto, resalto mais uma vez que o controle em questão é sempre uma tentativa. Ao chegar ao mundo essa criança, alvo do “chá de revelação” terá, a partir de uma norma, uma identidade de gênero “imposta” a partir do seu suposto sexo. Nesse sentido, os gêneros inteligíveis seguem a uma lógica que estabelece, melhor dizendo, tenta estabelecer, uma ordem lógica entre corpo biológico, gênero e comportamento da seguinte forma: vagina-mulher–feminilidade *versus* pênis–homem–masculinidade. Nessa direção a heterossexualidade seria o elemento responsável por dar coerência às diferenças binárias entre os gêneros. Essa discussão toda muito tem a ver com uma concepção binária de sexo e de gênero a qual Butler busca desconstruir. Como venho afirmando essa postura desconstrutiva é potente, bem como a noção de performatividade e as questões de gênero na perspectiva teórica proposta neste estudo, por isso foi enfocada nesta pesquisa.

Cabe retomar a concepção de sujeito para dar continuidade à discussão já iniciada. Muito já foi dito sobre nascermos já em um sistema de normas que age em nós antes mesmo desse momento, mas é preciso alguns cuidados, como já alertado, haja vista que nada é capaz de determinar um sujeito, ou seja, um sujeito não é formado de uma vez e definitivamente, mas em processo contínuo e por constantes repetições que nunca são exatamente as mesmas. Assim, cabe então tratar sobre o que Butler (2021, p. 22-23) veio a chamar de ser “atuado”, mais do que isso, “agir como simultâneos, e não apenas como sequência”. São provocações que abrem possibilidades para rever o lugar comum que a linearidade ocupa no pensamento ocidental, patriarcal, normativo, racional: “[...] ser entregue a um mundo no qual se é formado mesmo que se aja ou se busque trazer algo novo à existência” (*Ibidem*: 23). Assim, somos atravessados com

uma formação – normativa - que não desaparece por parecer que houveram quebras ou rupturas. Em outras palavras, somos formados com normas, e essas formações fazem parte da nossa história, estão inscritas em nossa subjetividade, em nossa discursividade, e é com tudo isso que respondemos ao mundo que nos circunda.

Mas o que é, afinal, “ser atuado” nos dizeres de Butler, e como esse conceito se relaciona com a questão das normas? Em um primeiro momento pode ser que surja a impressão de que essa ideia sugere algum controle sobre o sujeito, dessa forma ser atuado estaria ligado a ser controlado, no entanto, ao contrário disso, ser atuado dialoga com o conceito de agência⁵³ desenvolvido por Foucault. Nessa perspectiva de agência pensada por Butler não há uma estabilidade, há os polos ativo e passivo, ou seja, uma ideia de agência em que há um atravessamento simultâneo por atividade e passividade (RODRIGUES, 2021)⁵⁴. Desse modo, “[...] as normas não apenas agem sob os corpos, mas precisam também ser “incorporadas, recebidas para fazer surgir um “eu”” (*Ibidem*: 23). De forma mais clara, ser atuado corresponde a “[...] interiorizar outros modos de agir que nem sempre coincidem, ou que são conflitantes com o tipo de agência que surge desse processo contínuo de interiorização” (*Ibidem*).

A discussão apreendida até aqui busca pensar o que é, em Butler, a concepção de sujeito, haja vista que quando se fala em performatividade de gênero se evoca um sujeito. Mais do que pensar propriamente o sujeito, venho propondo nesta seção refletir acerca de como este se constitui, uma vez que isso dialoga diretamente com a categoria de performatividade. Para isso, um caminho proposto por Butler implica em considerar as normas. Assim, continuo a pensar que diante das normas já ressaltadas cabe o questionamento: vale pensar em rompê-las? É possível subvertê-las? Nas palavras de Butler (2021, p. 27): “Não é possível superar nossa formação, romper com aquela matriz⁵⁵ que formou cada um de nós como sujeito?”. A meu ver,

⁵³ “A Teoria da Agência pressupõe a existência de um contrato no qual o principal (acionista) delega ao agente (gestor) o poder de comandar o empreendimento objetivando maximizar a riqueza do principal. A separação da propriedade do controle, produz uma condição na qual os interesses dos proprietários e agentes geralmente divergem, acarretando um poder discricionário dos agentes. Foucault investigou as relações entre verdade, teoria, valores e instituições e também as práticas sociais nas quais tais relações emergiam, notadamente nas questões relacionadas ao poder. A governamentalidade diz respeito à gestão das coisas e das pessoas e sob esse pressuposto a Teoria da Agência e a Governança Corporativa são instrumentos que buscam disciplinar e regular a conduta dos indivíduos nas organizações. Considera-se que em muitos casos existe uma resistência do agente, manifestada em atender inicialmente aos seus próprios interesses em detrimento dos interesses do principal, mesmo que de forma velada. Então a liberdade do agente de sujeitar-se ou não, mesmo que sofra o poder disciplinador por meio de sanções, não o impede de agir em prol de seus interesses confirmando as contribuições teóricas de Foucault” (PEREIRA e NAKAMURA, 2014, s/ p). Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/22120221.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

⁵⁴ Carla Rodrigues é uma filósofa, escritora, tradutora, professora e pesquisadora no Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, tendo sido a responsável pela tradução do livro *Os sentidos de Sujeito* (2021), uma das obras de Judith Butler traduzida para a língua portuguesa.

⁵⁵ Essa matriz é formada pelas relações do sujeito com um campo de alteridade, o que acontece antes mesmo dele sentir qualquer coisa (BUTLER, 2021, p. 26).

essa não é uma resposta breve, ou “simples⁵⁶”, arriscarei, no entanto, tentar respondê-la (o que implica correr riscos). Para isso, primeiro volto à Foucault, já que essa discussão parece ter a ver com uma das formas de lutas destacadas por ele: a luta contra a subjetivação. Depois, busco na própria Butler essa resposta. A autora vai dizer que “É claro que é possível romper com certas normas enquanto elas exercitam o poder de nos compor, mas isso só pode acontecer pela intervenção de normas opostas e igualmente poderosas” (*Ibidem*).

Essa é uma discussão que pode dialogar diretamente com as categorias de política e político⁵⁷ da TD, a meu ver. Isso porque, ao defender como uma possibilidade esse rompimento com as normas, Butler reconhece que a “matriz das relações” que visa formar o sujeito é frágil, mais do que isso, “[...] não é uma rede integrada e harmoniosa, mas um campo de potencial desarmonia, antagonismo e disputa” (*Ibidem*). A partir disso ressalto que a hegemonia⁵⁸ é sempre precária, dessa forma, ao articular a TD e a teoria desenvolvida por Butler destaco que as normas por mais que se façam hegemônicas, ou seja, por mais que representem um conjunto de sentidos que se tornaram privilegiados em determinado discurso político (MENDONÇA, 2020), estão, no jogo político, suscetíveis de serem rompidas a partir de um corte antagônico⁵⁹ em que esteja na disputa outra norma tão poderosa quanto à antagonizada.

2.2 Performatividade de gênero e a arbitrariedade no binarismo sexo/gênero

A categoria de Performatividade, segundo alguns comentadores de Butler é um de seus principais conceitos, inclusive, há quem arrisque dizer que este talvez seja o que garante a originalidade de seu trabalho, como Fisher⁶⁰ (2020). Nessa mesma direção Lloyd (2008, p. 36)⁶¹ argumenta: “Performatividade de gênero é sem dúvida a ideia pela qual Butler é mais conhecida”. A forma como ela desenvolve essa noção está diretamente associada às leituras que a mesma faz de Derrida, autor muito citado em suas obras, como ela própria destaca:

Eu originariamente tive a minha pista de como ler a performatividade de gênero na interpretação de Jacques Derrida de *De Frente a Lei de Kafka*. Nesta interpretação aquele que espera pela lei, senta-se em frente a porta da lei, atribuindo certa força a lei pela qual espera. A antecipação de uma revelação autoritária de significado é a

⁵⁶ A expressão está entre aspas porque quero esclarecer que ao dizer que essa não é uma questão simples, não tenho a intenção de pressupor que as outras sejam.

⁵⁷ Ambas as categorias serão trazidas na próxima seção.

⁵⁸ Trata-se de uma das categorias centrais na TD, será enfocada na próxima seção.

⁵⁹ Essa é uma categoria da TD que será explicada na próxima seção.

⁶⁰ Mariana Fischer é prof^a. Dr^a. em Direito na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, tendo atuação principalmente nos temas: democracia, ética e teoria crítica e gênero. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8564532125332975>>. Acesso em: 23, jan. 2023.

⁶¹ LLOYD, Moya. Sexual politics, performativity, parody. In: (Org) TERREL, Carver;

forma pela qual essa autoridade é atribuída e instalada: a antecipação conjura o seu objeto. Eu pensei se nós não trabalharíamos sob expectativa similar no que diz respeito ao gênero; este operando como uma essência interior que deveria ser revelada. Em primeira instância, então, a performatividade do gênero gira por sobre essa *metalepsis*, a forma pela qual a antecipação de uma essência de gênero produz o que é colocado como fora de si. Numa segunda instância, performatividade não é um ato singular, mas uma repetição e um ritual, que realiza seus efeitos através da sua naturalização no contexto no qual o corpo é compreendido, em parte, como culturalmente sustentado na duração temporal (BUTLER, 1999, p XV).

Assim, argumento que performance de gênero na teoria desenvolvida por Butler está estreitamente associada à noção de linguagem, que, de forma breve e tosca, significa que realizamos ações com as palavras. Nessa direção, Fischer (2020) com base em Butler defende que a forma como um sujeito lida com seu corpo está atrelada à sua confiança em um certo discurso, o que faz com que esse sujeito o incorpore, isso implica em recusar outros. Como diz a autora,

O sujeito é chamado pelo nome, mas quem o sujeito é depende disso tanto quanto dos nomes que ela ou ele nunca são chamados: as possibilidades para a vida linguística são duplamente inauguradas e excluídas através do nome (Butler, 1997, p.41).

Esse ato não é necessariamente voluntário e/ou consciente, isso porque esses discursos em questão podem estar fortemente difundidos no social. Mais do que essa questão da linguagem a performatividade de gênero abrange também as artes performáticas, que está associada ao teatro, à atuação, à arte de encenar. Ou seja, as ações realizadas por sujeitos a partir de palavras são feitas através de imitações de personagens e/ou referências lidas como significativas por esse sujeito. De tal modo, pensar nessa perspectiva de Butler “[...] às vezes oscila entre entender a performatividade como algo linguístico e apresentá-la como teatral [...] uma teoria linguística do ato discursivo com os gestos corporais” (BUTLER, 2007, p. 31)”. O argumento levantado nesse fragmento alarga o alcance da linguagem e se alinha na ideia de que, assim como Mouffe e Laclau, Butler também defende que o discurso é um ato que possui desdobramentos linguísticos e práticos. Dessa forma “ser homem” ou “ser mulher” está relacionado com o ato de performar, nas palavras da autora:

[...] a performatividade deve ser compreendida não como um ato singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e situacional pela qual o discurso produz os discursos que ele nomeia. [...] as normas regulatórias do sexo trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (2017, p.154-156).

Esses atos, gestos e realizações (...) são *performativos* no sentido de que a essência ou a identidade que pretendem afirmar são *invenções* fabricadas e preservadas mediante signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de que o corpo com gênero seja performativo mostra que não tem uma posição ontológica distinta dos diversos atos que conformam sua realidade (BUTLER, 2007, p. 266, grifos no original).

A linguagem, quer por palavras, quer por gestos/práticas têm o poder de conduzir a uma forma de lidar com o corpo, já que a partir da afirmação de um gênero o corpo é “guiado” a determinadas formas de se comportar e agir. Um conceito importante nessa discussão é o de citação, desenvolvido por Derrida e operado por Butler. No ato de performar um sujeito vai citar outros sujeitos, com essa ideia Derrida diz que quando um sujeito age, em relação ao gênero com o qual se identifica, ele o faz de acordo com determinadas imagens que foram difundidas no social acerca do que é ser tal gênero, nesse processo ele está citando outros sujeitos vistos por ele como importantes, trata-se de uma repetição de gestos.

Como vimos na subseção anterior a partir da discussão acerca das normas, e com a associação feita com os “chás de revelação”, desde o nascimento o indivíduo tem seus gostos, preferências e comportamentos regidos por uma norma heterossexual, a heteronormatividade. Isso quer dizer que se for um bebê nascido em um corpo em que haja um pênis, há todo um esforço para que ele esteja dentro de um registro comportamental que se pauta em uma masculinidade já ditada, o mesmo se for uma criança nascida com uma vagina, que é colocada no registro da feminilidade. Com isso, mesmo que não seja central nesta pesquisa, cabe citar a heteronormatividade compulsória. Em relação a isso Butler argumenta que

A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas e do desejo heterossexual. O ato de diferenciar os dois momentos oposicionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo. (BUTLER, 2017, p. 45-46.)

Reitero de forma clara que o referencial teórico que embasa esta pesquisa se associa à perspectiva pós-estrutural, o que quer dizer que há tentativas de controle, no entanto, o que é enfatizado é que não há garantias de que essas regulações obterão sucesso, já que o processo de significação está marcado pela provisoriedade, precariedade e contingência. Considero que reconhecer a heterossexualidade como compulsória reforça o argumento de que gênero e sexo são construções discursivas e culturais. Diante disso, a impossibilidade do binarismo sexo/gênero que tenta afirmar o sexo como natural, e o gênero como uma construção sociocultural, “A regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico jurídica” (BUTLER, 2017, p. 46). Desse modo, para tratar desse binarismo, ou, melhor, na tentativa de desconstruir essa distinção, assim como para pensar a sexualidade, Butler (2017, p. 222) nos

leva a tensionar as categorias do sexo verdadeiro, do gênero distinto e da sexualidade específica enquanto construtores de identidade que vem formando:

[...] o ponto de referência estável de grande parte da teoria e da política feministas. Esses construtos de identidade servem como pontos de partida epistemológicos a partir dos quais emerge a teoria e a política é formulada. No caso do feminismo, a política é ostensivamente formulada para expressar os interesses, as perspectivas das “mulheres”.

Dito isso, volto a enfatizar a questão da performatividade de gênero, agora a partir das categorias de iterabilidade e citacionalidade.

Compreendo que essas noções estão atravessadas uma pela outra, sendo características da performatividade, já que

[...] explicam tanto a repetição e reafirmação das normatividades, quanto as oportunidades de alteração dessas mesmas normas: o jogo estabelecido entre reforço e contradição demonstra o caráter provisório dos fenômenos performativos, sempre sujeitos à revisão” (CAMINHAS, 2017, p.3).

À luz de Derrida (1990, p. 105)

A iterabilidade supõe uma sobra mínima (como uma idealização mínima embora limitada) para que a identidade do mesmo seja repetível e identificável na, através e mesmo tendo em vista a alteração. Pois a estrutura da iteração, outro traço decisivo, implica ao mesmo tempo identidade e diferença.

Como visto no trecho destacado, a iterabilidade é própria ao rito que aciona a citacionalidade necessária para o funcionamento do significante. Com base nos estudos de Teixeira (2020, s/p.) e Pinto (2009, p. 124-125), ambos os conceitos marcam a posição que um corpo vai ocupar dentro da cena do reconhecimento. A meu ver, isso significa que para que um corpo exista ele precisa se configurar a partir de uma noção de iterabilidade, o que implica em citar outros corpos, tê-los como referência, é isso que estou compreendendo como citacionalidade. Dessa forma, “O que performo para ser eu enquanto sujeito é algo que eu consigo performar porque encontro essa performatividade em outros corpos, há uma ação coletiva nesse sentido” (TEIXEIRA, 2020, s/p.). Como dito por Butler em fragmentos acima, e reforçado por Teixeira (2020), a performatividade envolve uma ação coletiva, nesse aspecto compreendo que sem essa coletividade não se produz a iterabilidade, ou seja, a “verdade” acerca do meu eu, o que implica em um não reconhecimento daquele sujeito que fica o tempo todo tentando produzir esse reconhecimento.

À luz da teoria desenvolvida por Butler compreendo que a categoria de performatividade de gênero é uma espécie de processo através do qual o gênero é “sustentado” pela repetição de comportamentos e gestos socialmente codificados que são tidos como “masculinos” ou “femininos”. Tais comportamentos e gestos não são “naturais”, ao contrário disso, a autora vai contra a ideia de origem, e/ou essência, assim, esses atos não podem ser

vistos como inerentes ao corpo, já que são forjados socialmente. Nesse caminho, Butler argumenta que o gênero não é então uma essência, ou mesmo uma identidade fixa, mas sim uma construção social e cultural constantemente recriada e suportada pela performatividade. Pensar o gênero nessa perspectiva implica na crítica da determinação pela biologia, ou pela natureza, já que a construção social e cultural do gênero é um ponto chave para que se tente compreender como a desigualdade de gênero é “perpetuada” no social. Nas palavras de Butler:

O gênero não é inscrito no corpo passivamente, nem é determinado pela natureza, pela linguagem, pelo simbólico, ou pela história assoberbante do patriarcado. O gênero é aquilo que é assumido, invariavelmente, sob coação, diária e incessantemente, com inquietação e prazer. Mas, se este acto contínuo é confundido com um dado linguístico ou natural, o poder e posto de parte de forma a expandir o campo cultural, tornado físico através de performances subversivas de vários tipos (BUTLER, 2011, p. 87).

Desse modo, o gênero não é algo dado, ou seja, não é algo que possa ser simplesmente descoberto, ao contrário disso, o gênero é algo que se faz, que se performa, um modo de agir, não se trata de um conjunto de identidades fixas previamente dadas. O gênero não é uma característica estática e imutável de um sujeito, mas sim algo que é construído e recriado constantemente através da ação social e cultural, como já destacado. Segundo Butler:

[...] atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado (BUTLER, 2017, p.194)

Ou seja, o gênero pode ser visto como uma performance que os sujeitos aprendem a fazer e repetem ao longo do tempo, diante disso a performatividade de gênero é central para entender como as normas de gênero são mantidas e produzidas. É nessa direção que nas próximas seções busquei pensar as disputas e lutas por hegemonizações, desde já reitero que essas hegemonias só são possíveis se pensadas a partir da impossibilidade de completude, da contingência e da precariedade.

2.3 Hegemonia

A partir deste momento tratarei mais especificamente sobre as categorias da TD, com as quais arrisco operar, de forma articulada, currículo e debate de gênero no contexto pós 2016 ao longo desta pesquisa. Antes de discorrer a respeito das diferentes categorias é importante mencionar sobre sua fluidez. Elas estão imbricadas de tal modo que as fronteiras onde terminam

uma categoria e inicia outra são tão pouco definidos que não é possível separá-las. Por isso, diferentes categorias irão aparecer nesta seção, haja vista que, conforme as investigações a respeito das Políticas Curriculares e do debate de gênero foram sendo pensadas, as categorias ganharam espaço para, a partir delas, interpretar os diferentes contextos. Assim, ao apresentar a noção de hegemonia outras noções como discurso, articulação, ponto nodal, e demanda foram evocadas devido a valiosa fluidez da Teoria do discurso. Assim, busco apresentar as noções mencionadas, considerando, além do referencial teórico – Mouffe e Laclau, as contribuições de autores/as como Lopes (2017) e Mendonça (2009; 2015; 2020).

Posto isto, interpreto que pensar discurso a partir do referencial teórico proposto implica em compreendê-lo como prática discursiva, já que estamos tratando de uma categoria com natureza material e não material e/ou ideal, ou seja:

[...] quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são “ações significativas” como resultante de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social. Dessa forma, **discurso é uma produção de sentidos e significação que se estrutura de modo parcial, provisório e contingente** (MENDONÇA, 2009, p. 3 e 5, grifo meu).

Como se vê neste extrato acima, discurso não se limita a um conjunto de palavras somadas. Outro aspecto a ressaltar é que não há como distinguir práticas discursivas e não-discursivas, haja vista que “[...] todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado fora de considerações discursivas de emergência” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 180), ou seja, toda prática é discursiva. Em relação a isso, podemos compreender como problemática a tentativa de distinguir o que é “dito” do que é “feito”, dessa forma os aspectos linguísticos e comportamentais envoltos nas ações praticadas no social. Como supracitado por Mendonça (2009), tratar de discurso implica também trazer para o foco da discussão a categoria de articulação. Isso porque Mouffe e Laclau – notadamente em *Hegemonia e Estratégia Socialista* (2015) - ajudam a compreender discurso a partir dessa categoria. Ambos vêm definindo articulação como qualquer expressão, qualquer forma de agir que considere os elementos de modo que o que lhe é próprio (a identidade) sofra modificações a partir de uma conjunção de forças oriundas de uma prática articulatória. Considerando isso, compreendo que estamos falando de

[...] uma prática estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal, articulam-se entre si, tornando-se momentos estritamente em relação à articulação estabelecida (LACLAU & MOUFFE, 1985). Isso quer dizer que, no limite, esses elementos não deixam de continuar sendo elementos e que, contingencialmente tornam-se elementos-momentos em uma determinada prática articulatória. Organizam-se, portanto, tendo um ponto nodal como princípio articulador (MENDONÇA, 2009, p. 5).

Ainda segundo Mouffe e Laclau (2015, p. 78), discurso assume uma “totalidade estruturada resultante desta prática articulatória”. Ou seja, o discurso é justamente o resultado das práticas articulatórias, uma miríade de articulações concretas. Cabe destacar nessa direção que com a TD busco rever um aspecto que é fortalecido no senso comum acerca de um suposto caráter mental do discurso, já que o que a TD busca reforçar é o seu caráter material.

Outro ponto importante é a compreensão do que veio a ser chamado de *momentos* e *elementos* por Mouffe e Laclau, mencionados por Mendonça na citação trazida. Inclusive, refletir sobre o que seria cada um deles parece-me necessário para o possível alcance do que vem a ser a categoria de articulação, estando esta estreitamente ligada à hegemonia. Quando destacam os *momentos* o referencial teórico se refere às diferentes posições articuladas no interior de um discurso; já os *elementos* referem-se a toda diferença que não foi articulada discursivamente. Como dito no início desta seção, as categorias trazidas pela TD estão sempre atravessadas umas pelas outras, sendo indissociáveis, assim, ao tratar de uma, outras também precisam ser consideradas. Com isso, coube neste momento esclarecer o que o referencial chama de ponto nodal. Falar dessa última categoria implica tratar sobre a “impossibilidade de uma fixação última de sentidos”, o que quer dizer que “[...] deve haver fixações parciais, do contrário, o fluxo das diferenças seria impossível” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 187).

Isso nos leva a pensar que o discurso é constituído também como uma tentativa – ainda que sempre fracassada – de dominar o campo da discursividade, ou seja, de frear o fluxo das diferenças e sedimentar-se, cristalizar-se em um centro que tenta conter a dispersão de sentidos. Nessa direção, o ponto nodal são os “pontos discursivos privilegiados desta fixação parcial” (*Ibidem*: 187). A partir disso, com o intuito de ampliar o que seriam esses *elementos* e *momentos* vale trazer um exemplo que pode ajudar a melhor compreendê-los, assim como as categorias trazidas até aqui: discurso, articulação e hegemonia. Mais uma vez em uma tentativa de levar a discussão para o período investigado, destaco o movimento que ficou conhecido pelo “*Ele não*” ocorrido no ano de 2018 no Brasil. Observo que ponto nodal seria o interesse em não eleger um dos candidatos à presidência da república naquelas eleições, sendo ele o Jair Bolsonaro. Cabe neste momento uma breve contextualização acerca do que veio a ser a campanha do Bolsonaro naquele ano, já que isso dialoga diretamente com o contexto pós 2016 e contribuiu de forma significativa no momento de análise após este capítulo. Nas eleições de 2018 Bolsonaro estava filiado ao Partido Social Liberal (PSL), considerado por cientistas políticos⁶² como um partido

⁶² Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/dados/a/zzyM3gzHD4P45WWdytXjZWg/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 8, fev. 2023.

de direita, ou mesmo extrema direita, com pautas liberais apenas em âmbito econômico. Tanto Bolsonaro como os políticos aliados a ele apresentavam de forma inequívoca a defesa do conservadorismo social quer em suas falas, como por suas ações, gestos, e pelos apoios aos que também tinham uma abordagem de defesa à retirada de direitos da classe trabalhadora com a exaltação da meritocracia por exemplo. Bolsonaro, junto ao PSL defendia em sua campanha eleitoral naquele ano, por exemplo, as políticas de privatização; a redução da maioria penal; a ampliação da legalização do porte de armas de fogo, incentivando assim discursos armamentistas, e a ampliação do número de escolas militares, tendo como meta a criação de um colégio militar por capital. Essas foram algumas propostas que ele apresentou em seu plano de governo⁶³ nomeado como “O Caminho da Prosperidade”. Em sua campanha, se posicionou radicalmente contra a legalização do aborto e os casamentos homoafetivos, além de entrar numa “caçada” contra qualquer proposta de inclusão do debate de gênero nos currículos das instituições de ensino voltados à educação básica.

Esse plano de governo foi rejeitado por muitos grupos em diferentes setores por muitas razões, dentre as quais destaco duas: 1) ser interpretado como uma ameaça declarada a diversas identidades políticas, assim como os seus grupos, e 2) mais especificamente dentro da temática desta pesquisa ele foi visto como um retrocesso no âmbito educacional no que se referia ao debate de gênero, já que representava também uma ameaça à inclusão dessa demanda. Muitos grupos se posicionaram contra essa possível candidatura, tais como os movimentos sociais dos mais variados (feministas, negros, indígenas, trabalhadores rurais sem-terra, comunidade LGBTQIAP+, dentre outros); estudantes secundaristas e universitários; professores e professoras da educação básica e do ensino superior; artistas; alguns grupos religiosos, torcidas organizadas de clubes de futebol, e etc. Com isso, foram realizadas manifestações em diferentes espaços, desde locais públicos, tais como praças e avenidas, até locais privados, como por exemplo, em locais em que se realizavam shows de diferentes artistas, conforme pode ser visto nas fotografias abaixo.

⁶³Disponível

em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf>. Acesso em: 10, jan. 2023.

Figura 1- Cartaz simbolizando o ato “Ele não”



Fonte: site Wikipédia

Figura 2 – Cristãos em um ato “Ele não”⁶⁴.



Fonte: site redesbrasilatual

Figura 3 - Mulheres em um dos atos em Ouro Preto/MG⁶⁵



Fonte: Jornal Voz Ativa

Figura 4 - Show do Roger Waters no Brasil.⁶⁶



Fonte: site Vermelho.org

Figura 5 – Artistas famosos em um ato “Ele não”



Fonte: Jornal O Dia⁶⁸

⁶⁴ Disponível em:< https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Ele_N%C3%A3o>. Acesso em: 10, maio. 2023.

⁶⁵ Foto de: João Paulo Teluca Silva. Disponível em:< <https://jornalvozativa.com/politica/mulheres-realizam-protesto-contrabolsonaro-em-ouro-preto-mg/>>. Acesso em: 10, maio. 2023.

⁶⁶ Disponível em:< <https://vermelho.org.br/2018/10/27/juiz-do-pr-ameaca-roger-waters-com-prisao-se-ele-se-manifestar-em-show/>>. Acesso em: 10, maio. 2023.

⁶⁸ Disponível em:< <https://odia.ig.com.br/diversao/celebridades/2018/09/5579387-famosos-protestam-contrabolsonaro-no-rio-de-janeiro.html>>. Acesso em: 10, maio. 2023.

Essa argumentação construída até aqui visa exemplificar o que seria uma prática articulatória, e respectivamente os *momentos* e *elementos* na TD para melhor compreendermos o que estamos tratando ao falar em discurso. A partir dos diferentes grupos destacados com diferentes interesses e concepções de mundo bastante diferenciadas, podemos pensar em possíveis demandas que se edificam em cada um deles: os movimentos feministas com demanda pela legalização do aborto, pelo “fim” da “cultura do estupro”, pelo enfraquecimento das estruturas patriarcais; os grupos LGBTQIAPN+ com demanda pela efetivação do direito ao casamento civil entre casais homoafetivos, por políticas de proteção à vida e à integridade física e moral de pessoas que não se encaixam na norma da heterossexualidade, por assistência médica de acordo com suas demandas no Sistema Único de Saúde (SUS); os povos tradicionais indígenas com demandas por preservação de seus territórios e efetivação de direitos básicos previstos pela constituição (1988); os movimentos negros com demandas pelo combate ao racismo, por políticas de proteção às pessoas pretas, pelo “fim” de ações policiais pautadas pelo racismo; os trabalhadores rurais sem terra com demandas por igualdade habitacional, pela efetivação do direito à moradia, dentre outros. Nesse caso, cada uma dessas diferentes demandas inscritas em cada um desses grupos é o que estou chamando de *elemento*.

Conceitualmente defendo que houve a emergência de um ponto nodal a partir do qual os elementos foram articulados. O resultado dessa articulação é o que estou chamando de discurso, de prática discursiva, como já mencionado anteriormente a partir de Laclau e Mouffe (2015) e Mendonça (2009). No caso do exemplo que estou arriscando apresentar, o que resultou da articulação entre os elementos dos diferentes grupos e/ou setores destacados foi o discurso em defesa da diferença, o que implicava diretamente uma forte oposição ao que vinha a ser a campanha e o plano de governo de Bolsonaro - ELE NÃO. Esses *elementos* teriam assim se tornado *momentos*, ou seja, ao serem articulados, esses elementos passaram a ser compreendidos como momentos. Cabe aqui esclarecer que os elementos se tornam momentos estreitamente em relação à articulação estabelecida, como destaca Mendonça (2009, p. 157), ou seja, “esses elementos não deixam de continuar sendo elementos e que, contingencialmente tornam-se elementos-momentos em uma determinada prática articulatória”.

Voltemos ao exemplo do significante “Ele não”. Trata-se de uma expressão que diz muito e foi capaz de evocar uma miríade de sentidos. Quer fosse na fala, quer fosse em levantar uma bandeira ou usar uma camiseta com “Ele não” isso expressava uma série de demandas sociais como “aborto legal”; “proteção às terras indígenas”; “direito à moradia”, “combate ao racismo”; “proteção à comunidade LGBTQIAPN+; dentre tantas outras. Assim, o “ele não” é mobilizado pelos diferentes agentes em uma cadeia de equivalência, tornando tal movimento

um discurso privilegiado que serve como “plano de fundo” capaz de aproximar diferentes discursos. Essa cadeia de equivalências pode ser resumida de forma breve como a articulação dos elementos/momentos. Nessa direção, cabe tratar mais diretamente da categoria de hegemonia para melhor compreender essa cadeia de equivalências.

Em consonância com Mendonça (2009, p. 6-7) estou compreendendo a noção de hegemonia como “uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico-discursivo, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos”. Essa relação pode ser vista a partir da cadeia de equivalências, sendo ela, de forma mais simplificada, a articulação de um conjunto formado por demandas não atendidas que perdem o sentido de demanda como pedido e passam para um status de reivindicação nesse processo articulatório. A partir disso, na busca por construir uma hegemonia para tentar falar de algo que é inapreensível, podemos dizer que se cria uma linha divisória antagônica que separa o povo daqueles que estariam impedindo a satisfação dessas demandas.

A partir das contribuições de Mendonça (2020) é possível interpretar a hegemonia como uma espécie de designação de uma ordem que sempre é provisória e precária, e depende sempre de determinada historicidade contingencial. Podemos entender assim que a hegemonia “Se constrói a partir de uma série de sentidos que se tornam privilegiados num determinado discurso político” (MENDONÇA, 2020, s/p). Ao lançar mão dessa categoria – hegemonia - para discutir as articulações entre os discursos de gênero nas políticas curriculares, um bom começo de conversa refere-se ao debate de gênero, que não há qualquer fundamento que dê essência aos sentidos de feminino e masculino se pensarmos em uma perspectiva discursiva.

Considero que, nessa mesma direção, é também possível interpretar que a hegemonização das políticas de centralização curricular que se expressa pela defesa da BNCC foi edificada a partir de um discurso em prol da melhoria na *qualidade* do ensino. Assim, o significante “qualidade” pode ser compreendido à luz de um conceito que no aporte teórico deste estudo é compreendido a partir da noção de significante vazio. Lopes e Matheus e também Frangella argumentam que a unanimidade em torno da “qualidade” acontece porque tal vocábulo expressa vários outros sentidos que são disputados e, ainda que não haja uma coincidência clara do que exatamente significa, ainda assim “qualidade” é um vocábulo que agrega várias demandas sociais. Por isso que “qualidade”, para estas autoras é considerada um significante vazio, um nome que perde seu sentido próprio e serve a tantas outras articulações discursivas (FRANGELLA, 2014, p. 2). Os significantes vazios não estão associados a

abstrações, pelo contrário, são representações reais de relações políticas, e, mais que isso, é “a construção do vazio como possibilidade de representação” (MENDONÇA, 2020, s/p.).

O significante vazio ocorre quando um discurso universaliza tanto seus conteúdos a ponto de ser impossível de ser significado de forma exata. Isso se dá, segundo Laclau (1996), quando, numa prática articulatória, a cadeia de equivalências (elementos/momentos articulados) expande polissemicamente seus conteúdos, inflaciona-se sobremaneira de sentidos (MENDONÇA, 2009, p. 10).

Tratar de hegemonia implica falar das práticas articulatórias, como já destacado nesta seção, isso porque a hegemonia “[...] só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 213), visto que ela indica a dimensão sempre aberta e incompleta do social. Nesse sentido, para que haja hegemonia precisa que a articulação se dê através de um confronto em que as práticas articulatórias sejam antagônicas. Dito em outras palavras, o que torna possível uma articulação hegemônica é tanto a existência de forças que sejam antagonísticas, quanto a vulnerabilidade e/ou precariedade das fronteiras que separam esses antagonismos. Sem essas duas características não há possibilidade de se falar em articulação hegemônica, visto que esses dois pontos são justamente a sua condição. Ou seja,

É necessário também que a articulação tenha lugar por meio de um confronto com práticas articulatórias antagonísticas – em outras palavras, que a hegemonia emergja num campo atravessado por antagonismos e, portanto, suponha os fenômenos da equivalência e dos efeitos de fronteira” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 215).

Assim, hegemonia diz respeito a antagonismo. De certo modo poderia parecer até contraditória essa frase, já que o significante hegemonia pode ser reduzido à “autoridade soberana” a depender da interpretação. No entanto, pensar esse significante a partir da TD implica reconhecer a impossibilidade de chegada ao “fim da história”, ou mesmo a existência de um “lado vencedor”. No social, ainda que um discurso seja hegemônico ele não estará decidido permanentemente. Assim, para tratar de hegemonia é necessário que se reconheça a existência da equivalência e das fronteiras, já que, parafraseando Mouffe e Laclau (2015, p. 215), apenas diante da presença de um amplo campo de elementos flutuantes, tal como a possibilidade de sua articulação a campos opostos, é constituído o terreno que nos possibilita estabelecer uma prática como hegemônica. Cabe destacar que essa possibilidade de articulação dos elementos flutuantes a campos opostos vai implicar que constantemente esses campos sejam redefinidos. É a precariedade das fronteiras que torna possível o constante trânsito desses elementos, assim como a vulnerabilidade de toda hegemonia.

2.4 2.3 A Política e o Político

Com o objetivo de oferecer organização a esta seção considere importante destacar desde já que noções e/ou categorias e questões estarão em foco para pensarmos as duas categorias centrais neste momento: a política e o político. Cabe o cuidado de pontuar que as categorias que serão apresentadas neste capítulo – assim como as que já foram apresentadas na seção anterior - não estão - assim como não podem ser - desassociadas, no entanto, como ferramenta didática foram apresentadas “separadamente” por Mouffe e Laclau em diversos momentos, inclusive na obra *Hegemonia e estratégia socialista* (2005), assim como por alguns de seus comentadores. Optei por trazê-las do mesmo modo em alguns momentos na tentativa de oferecer maior compreensão acerca de suas dimensões. Dito isso, destaco as seguintes categorias da TD: antagonismo, consenso, exterior constitutivo, e as ordens políticas, assim como algumas questões como o pós-político e o liberalismo, a política democrática, e a relação “nós/eles. À vista disso, passo a pensar as questões e noções já citadas para maior aprofundamento no que vem a ser a política e o político neste referencial teórico.

Esta pesquisa, tendo em vista a centralidade da temática de gênero, não poderia deixar de considerar a centralidade das categorias política e político tal como discutida por Mouffe (2015). Considero que tais categorias são potentes para pensar as questões de gênero a partir de um campo instável e vulnerável, ou, o que pode ser chamado de “terreno” do indecível. A política é uma categoria que colabora para pensarmos as buscas por estruturação, por sedimentação e fixação de sentidos tanto no discurso a respeito de gênero quanto nas políticas curriculares, em especial, neste texto, a BNCC e a BNC-Formação como movimentos que buscam sedimentar sentidos e estabelecer ordens no social a partir de hegemonias. Para isso, trouxe Mouffe e Laclau (1985; 2015), Mouffe (2015 e 2020) sendo parte do referencial teórico que sustenta esta dissertação, além de contribuições de alguns de seus comentadores/as, tais como Mendonça (2009; 2020), Borges (2015), Borges e Lopes (2018) e Burity (2014).

A política e o político operam como dimensões interligadas e/ou inter-relacionadas, não há como pensar uma sem a outra, cabe, no entanto, tratarmos de suas distinções. Ancorada em Heidegger, Mouffe (2015) propõe uma diferenciação da política e do político a partir dos níveis ôntico e ontológico. No ôntico estaria inserida a política, já no ontológico, o nível do político. Mouffe (2015, p. 8) argumenta que a política tem como referência o campo empírico, ou seja, os fatos da atuação política. Nesse sentido, a política pode ser interpretada como “o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana” (*Ibidem*), o que acontece sempre dentro de um contexto de disputas e conflitos produzido pelo político, não havendo qualquer possibilidade de inafastabilidade do conflito na

dimensão política. O político nesse caso pode ser ligado à formação da sociedade⁶⁹, já que representa um campo de poder, conflito e antagonismo. Inclusive, Mouffe e Laclau (2015) vêm apontando o antagonismo como uma categoria específica do político, e a hegemonia, já discutida na seção anterior, como central para sua compreensão. Como destaca Borges (2015, p. 64) o político “se dá numa dimensão antagônica constitutiva não radicável, constitutiva da sociedade humana. Não cabendo ocultar/apagar os conflitos constituintes do processo de disputas por significação”. O político está assim “[...] identificado com os atos da instituição da hegemonia”, já o social

[...] é a esfera das políticas sedimentadas, ou seja, das práticas que encobrem os atos originais de sua instituição política contingente e que são aceitas sem contestação, como se fossem autojustificáveis (MOUFFE, 2015, p. 16).

Nessa direção, o que Mouffe chama de práticas são as práticas sociais sedimentadas que podem ser compreendidas como “[...] uma parte constitutiva de qualquer sociedade viável; nem todos os laços sociais são questionados ao mesmo tempo” (*Ibidem*: 16). Assim, o social e o político podem ser vistos como dimensões indispensáveis quando se pensa e/ou defende a vida em sociedade. Na discussão apreendida até aqui surgiu uma questão que também pode ser compreendida como central à TD: noções como sociedade e social, ou, de forma mais clara, a “impossibilidade da sociedade”. Conforme argumenta Mendonça (2010, p. 481), a ideia de que o próprio social não tem um sentido finalístico está ligado à sobredeterminação, pensar o social por essa perspectiva implica em defender a impossibilidade de fechamento, o que Mouffe e Laclau (1985: 2015, p. 198) entendem como a impossibilidade da “sociedade”, já que, nas palavras de Mendonça:

[...] as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes. Assim, Laclau e Mouffe constroem a ideia da “impossibilidade da sociedade” no sentido de que a sociedade como objeto de conhecimento pleno é impossível, uma vez que os sentidos sociais são sempre mal fechados e incompletos. Em termos de estratégia política não existe, portanto, a real possibilidade de se chegar ao “fim da história”, ou seja, à vitória de um projeto político definitivo [...] (2010, p. 481).

Dessa forma, “A sociedade nunca consegue ser plenamente sociedade, porque tudo nela é atravessado pelos seus limites, os quais a impedem de constituir-se como uma realidade objetiva” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 204).

⁶⁹ Esta é uma ideia de “Sociedade” interessa à TD pensar, como apontaremos mais adiante, ainda nesta seção.

Nessa mesma direção Lopes, Mendonça e Burity (2015, p. 21) vêm apontando que o social é politicamente construído, o que quer dizer que o político, como já mencionado, ganha centralidade por apontar e/ou demarcar o momento prioritariamente ontológico “[...] ou seja, o da instituição de uma nova lógica social em substituição a uma que lhe antecede. Ao mesmo tempo, o político não reinaugura tudo “do zero”” (*Ibidem*: 21). Não podemos perder de vista a temporalidade em questão, já que nenhuma ordem foi, é, ou será permanente e/ou definitiva, haja vista que:

[...] não há decisão política ou ordem estabelecida capaz de ocupar permanentemente o lugar da ordem em si. É somente pelo fato de a ideia mesma de Ordem ser um horizonte inalcançável – e ao mesmo tempo sempre requerido – que podemos falar de política e de hegemonia. Essencialmente precárias, contingentes, estas últimas marcam a infinitude de possibilidades de outras ordens, sempre incapazes de ocupar o lugar da Ordem permanentemente, pois esta última não possui qualquer conteúdo específico (*Ibidem*: 21).

Na medida em que são estabelecidas ordens no social a partir da hegemonização da política ocorrem processos de exclusão. Ou seja, toda ordem gera exclusão. Esse é um ponto crucial para a compreensão do que vem a ser a política e o político nesse referencial teórico. Estou reconhecendo assim que não é possível a uma política ser comum a todos, uma vez que ela não é capaz de atender completamente as demandas quando compreendido o caráter de exclusão da ordem. O que chamo de ordem são as ordens políticas, que podem ser interpretadas aqui como “[...] a expressão de uma hegemonia, de um específico conjunto de relações de poder” (KOZICKI, 2015, s/p). Ou, em outras palavras: “Toda ordem política deve ser percebida como um arranjo hegemônico constituído tendo em vista a existência de relações de poder que redundam em decisões sempre tomadas em um terreno indecidível” (LOPES, MENDONÇA e BURITY, 2015, p. 20). Com isso argumento que a ordem política é uma articulação de práticas contingentes, sendo necessário que se reconheça a temporalidade e instabilidade dessas práticas, que são sempre precárias e contingentes.

Em diversos momentos nesta seção aparece a precariedade, mas o que isso significa? Quando argumento sobre o caráter precário de toda ordem e/ou política estou defendendo que esse caráter revela que “[...] mesmo que um discurso consiga fazer-se contingentemente hegemônico, esse não o será para todo o sempre, como um “fim da história” (MENDONÇA, 2010, p. 482). Tudo isso nos leva a compreender que a ordem é a culminância de decisões políticas, e esse processo de decisões acontece na esfera do político, ou seja, num campo e/ou terreno do indecidível. É justamente esse o ponto que justifica os processos de exclusões existentes a partir de qualquer ordem, já que outras decisões sempre poderiam ter sido tomadas, outras demandas poderiam ter sido privilegiadas, no entanto, “[...] a contingência histórica

configurou-se de uma determinada forma, com a exclusão de outras possibilidades” (MOUFFE, 2015, p 22). Ou seja, sempre há a chance de que sejam diferentes, diante disso, a ordem se constitui na exclusão de outras possibilidades, por isso que podem ser chamadas de política.

Assim, como estou assumindo que sempre existem outras possibilidades preciso assumir o caráter vulnerável de toda política, já que as possibilidades que foram reprimidas e/ou excluídas sempre podem ser reativadas a partir do “jogo político”. É diante disso que argumento, junto à Mouffe (2015; 2020) que toda ordem hegemônica é suscetível de ser confrontada por práticas antagônicas. Essas práticas moverão esforços para desarticular a política existente na tentativa de estabelecer e/ou sedimentar outra forma de hegemonia. Nesse caminho, cabe destacar que o político está em qualquer lugar em que seja construída uma ordem, ou, de outra forma, as ordens são construídas a partir de disputas permeadas por relações de poder, e todo esse processo acontece em cenário indecível – o político. Ou seja, os discursos hegemônicos, ainda que perdurem, não estão encerrados, haja vista sua condição vulnerável e contextual. Tais concepções da TD, no que tange a pôr luz a finitude e as disputas das produções hegemônicas são importantes ferramentas para interpretar o debate de gênero, suas disputas e hegemonias.

Para continuar a tratar das categorias e dimensões da política e do político cabe dar ênfase ao que veio a ser um dos objetivos centrais de Mouffe (2015): combater o que ela denominou como pós-político. Trata-se de uma visão de mundo atravessada tanto por uma perspectiva otimista de globalização, quanto por uma crença que defende a chegada a um “lugar ideal” no social, consiste em negar o antagonismo e defender também a possibilidade de consenso absoluto. Para Mouffe, no entanto, é impossível a erradicação do conflito e dos antagonismos sociais quando se pensa em uma política democrática, visto que o conflito e o antagonismo são constitutivos da democracia: “É uma ilusão acreditar no advento de uma sociedade da qual o antagonismo tivesse sido erradicado [...] o político faz parte da nossa condição ontológica”. (MOUFFE, 2015, p. 15).

Negar esse caráter conflituoso seria ir à contramão de uma política democrática, desconsiderando toda a dimensão do político, já que para que se leve adiante e avance na questão fundamental da democracia política é necessário, segundo Mouffe, que se admita e encare o antagonismo como uma dimensão do político. Pensar a categoria antagonista implicou em atribuir ênfase à relação “nós/eles”, essa discussão ganhou um espaço maior nesta seção haja vista sua potência para a análise do debate de gênero nas atuais políticas curriculares nacionais no âmbito dos discursos neoconservadores, a ser apresentada no capítulo de análise. Assim, propus neste momento pensarmos sobre o liberalismo, visto sua potência para a análise

da BNCC e da BNC-Formação. No contexto do percurso investigativo deste estudo, entre os questionamentos levantados, quando invisto em indagar qual teria sido a política privilegiada nas atuais políticas curriculares nacionais essa discussão contribuiu bastante. A indagação se as políticas teriam um viés democrático ou um viés liberal de certo modo perpassou o trabalho.

Pensar o liberalismo é central para que se pense a política e o político. Mouffe, com Carl Schmitt⁷⁰ vem apontando a negação do caráter inerradicável do antagonismo como a maior fragilidade do pensamento liberal no que se refere ao campo político. O pensamento liberal pode ser interpretado, nas palavras de Wittgenstein⁷¹, segundo Mouffe (2015, p. 9), como “[...] um discurso filosófico com inúmeras variáveis, unidas não por uma essência comum, mas por uma infinidade de “semelhanças de família””. Segundo Mouffe, faz-se crucial nos estudos sobre o liberalismo reconhecer que existem vários liberalismos, por exemplo, uns mais progressistas, outros menos, no entanto, a grande maioria apresenta em seu pensamento uma característica predominante: a abordagem racionalista e individualista. Uma das problemáticas disso é que ele impede, ou melhor, **tenta impedir** o reconhecimento da natureza das identidades coletivas, já que o que Mouffe vai chamar de individualismo metodológico, característico do pensamento liberal, repercute na impossibilidade à compreensão da natureza das identidades coletivas (MOUFFE, 2015).

Em relação aos discursos liberais volto a evidenciar que reconhecer a dimensão do que estou tratando como político passa por compreender que todo e qualquer consenso repercute em processos de exclusão, nas palavras de Mouffe: “todo consenso de baseia em exclusão”, ou seja, o que a perspectiva liberalista defende acerca de uma espécie de consenso “racional” enfatizando o caráter completamente inclusivo é uma impossibilidade, a menos que o político seja negado. Há nesse sentido uma crença racionalista dentro da perspectiva liberal de que chegaremos a um consenso que seja universal, e isso se dará com base na razão. No entanto, o que o referencial teórico vem dizendo vai em outra direção, e os esforços mobilizados pelo liberalismo para anular o político sempre serão fracassados.

⁷⁰Carl Schmitt foi um filósofo, jurista, e professor universitário alemão, é conhecido como um grande crítico da ordem jurídica liberal e do normativismo formal e abstrato a ela subjacente, que haviam se tornado dominantes no século XIX. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rdp/a/h6qM8svQf89CTG34P7WpwFr/>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

⁷¹Ludwig Joseph Johann Wittgenstein foi um filósofo austríaco, naturalizado britânico, tendo sido reconhecido como um dos principais autores da virada linguística na filosofia do século XX. Suas principais contribuições foram nos campos da lógica, filosofia da linguagem, filosofia da matemática, e filosofia da mente. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rdp/a/h6qM8svQf89CTG34P7WpwFr/>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

O antagonismo é outra categoria central na TD, e como venho investindo nas categorias de político e política se faz central trazer também o antagonismo, como já iniciado nesta seção. Assim, busco pensar no antagonismo inspirada pela obra *Hegemonia e estratégia socialista*, em especial, o capítulo 3 intitulado *Além da positividade do social: antagonismos e hegemonia*. Proponho pensar nessa categoria ao passo em que pensamos na relação nós/eles.

2.5 A relação nós/eles e a categoria antagonística

Com base nos estudos de Laclau e Mouffe (2015), tal como de Mendonça (2020), a meu ver, a categoria demanda possui singular relevância nessa discussão, já que numa relação nós/eles o que está em jogo são as demandas. De modo mais simples argumento que diante de uma demanda não atendida são produzidas articulações, essas articulações podem ser compreendidas como tentativas de produção de hegemonia. Nessa articulação surge a relação nós/eles, que emerge com o antagonismo. Nesse caso, o “eles” seria quem reivindica o atendimento à demanda, e o “nós” ocupa o lugar de quem não atendeu a essa demanda. Estou tratando do que Mouffe e Laclau chamam de corte antagônico. Quando acontece esse corte o outro, que nesse caso é o “ele” e/ou aquele que se antagoniza vai representar uma ameaça, no entanto, o “ele” pode ser visto pelo antagonizado de diferentes modos.

Mouffe e Laclau nessa direção tratam sobre o exterior constitutivo, o que pode auxiliar para maior compreensão na discussão proposta até aqui.

Ressaltar o fato de que a criação de uma identidade implica o estabelecimento de uma diferença, diferença essa que muitas vezes se constrói com base numa hierarquia: por exemplo entre forma e conteúdo, preto e branco, homem e mulher etc [...] a afirmação de uma diferença é a precondição para a existência de qualquer identidade – ou seja, a percepção de um “outro” que constitui seu “exterior” [...] (MOUFFE, 2015, p. 14).

Pensar o exterior constitutivo implica continuar tratando do antagonismo, nessa direção, Mendonça argumenta que:

O antagônico é sempre um discurso exterior; é sempre, um discurso com diferente positividade. Nas palavras de Laclau, “o exterior é, portanto, um exterior radical sem medida comum com o interior” (LACLAU, 1993, p. 35). O antagonismo, tomado em seu sentido mais estrito, resulta na própria impossibilidade da constituição objetiva e necessária de uma totalidade discursiva, em razão da presença de um discurso antagônico que impede essa constituição plena. Enfatizamos, portanto, que o ponto fundamental para o entendimento da relação antagônica é que essa ocorre entre um “exterior constitutivo” que ameaça a existência de um “interior”. Em outras palavras: um discurso tem bloqueado sua expansão de sentidos pela presença de seu corte antagônico (MENDONÇA, 2009, p. 9).

Como Mendonça argumenta, em uma relação nós/eles o discurso que se antagoniza é o que o referencial teórico vem chamando de exterior constitutivo, no entanto, vai ser ele próprio

que vai possibilitar a existência do interior. Isso porque, o discurso antagonizado (ocupado pelo “nós”) vai ser formado e/ou construído “sob a ameaça” da presença do discurso antagônico (ocupado pelo “adversário”). Como destaca Mouffe (2015, p. 14) “no campo das identidades coletivas, estamos sempre lidando com a criação de um “nós” que só pode existir pela demarcação de um “eles”. Por esse caminho ressalto a relação antagônica entre interior/exterior, já que “[...] a presença sempre constante de um impede a constituição completa do outro. Tratam-se, assim, de constituições identitárias sempre incompletas, contingentes, precárias e ameaçadas” (MENDONÇA, 2009, p. 9).

Arrisco pensarmos no seguinte exemplo: Em uma escola um grupo de estudantes (poderia ser também um único estudante) se propõe a reaver com a direção algumas regras e acordos construídos e “estabelecidos” anteriormente, uma das regras é o tempo destinado ao intervalo. Os estudantes alegam que o tempo atual é insuficiente para que realizem a refeição e tenham algum tempo para descanso antes do retorno às atividades em sala de aula. A direção da escola não concorda com a proposta de alteração, e sugere que se mantenha o horário previamente estabelecido, no entanto, os estudantes insistem e disputam pela alteração. Temos nesse caso um corte antagônico, a partir do qual podemos afirmar que

“[...] temos um adversário em relação ao qual se traça uma fronteira, uma demarcação que cria duas grandes formas de identificação, cria um “nós” do lado de cá, e cria um “eles” do lado de lá. E não há como passar essas fronteiras e continuarmos sendo “nós”, como também não há como vir de lá e continuar sendo “eles”” (BURITY, 2014, p. 69).

Voltando ao exemplo: o “eles” (estudantes) a partir de uma demanda não atendida (maior tempo de intervalo para a realização da refeição e descanso) se articulam com o objetivo de estabelecer um novo horário para o intervalo. As regras podem ser compreendidas aqui como as ordens, nesse sentido, os estudantes estão disputando para produzir outros tipos de hegemonias. Agora pensemos nos seguintes (dentre tantos) possíveis encaminhamentos diante desse conflito: a) a direção e os estudantes não entram em um acordo, ou seja, não é possível que haja um consenso, mesmo que precário e contingente, no entanto, a equipe gestora continua pensando em como atender a essa reivindicação, e como resolver esse conflito; b) a direção determina que não haja alteração quanto ao tempo de intervalo dos estudantes e ameaça punir os estudantes caso insistam nessa disputa.

O outro, que ocupa o lugar do “eles” é sempre visto como um adversário. Assim, no primeiro momento a direção (“nós”) está enxergando os estudantes (“eles”) como adversários, mas busca dentro da esfera do político disputar por hegemonias. Na segunda hipótese

apresentada, a direção busca cercear os estudantes, não oferecendo possibilidade de diálogo a seus adversários a partir de sua posição de poder naquela relação. Cabe aqui um apontamento importante. Ainda que o antagonizado busque destruir e ou exterminar o antagonista, seja pela destruição (impossível) do inimigo, seja pelo consenso absoluto (impossível), isso sempre será uma tentativa, além de estar sempre fadada ao fracasso, já que a partir da categoria do político venho compreendendo a impossibilidade do “fim da história”, e/ou “lado vencedor”. Toda ordem é estabelecida dentro da esfera do político. Nessa direção Mendonça (2009, p. 9) destaca que “o antagonismo é entendido como a impossibilidade da constituição de um sentido objetivo, ou finalístico, a toda lógica discursiva”.

Em uma relação “nós/eles” o discurso que se antagoniza é o que o referencial teórico vem chamando de exterior constitutivo, no entanto, vai ser ele próprio que vai possibilitar a existência do interior. Isso porque, o discurso antagonizado (ocupado pelo “nós”) vai ser formado e/ou construído “sob a ameaça” da presença do discurso antagonico (ocupado pelo “eles”). Como destaca Mouffe (2015, p. 14) “no campo das identidades coletivas, estamos sempre lidando com a criação de um “nós” que só pode existir pela demarcação de um “eles”.

O que busco com o exemplo acima é pensar em como o antagonismo pode ser operado de diferentes formas, podendo assim contribuir para uma política democrática, ou ir à sua contramão quando visto a partir de um confronto moral que envolve “bem e mal”. Essa ideia foi crucial para pensar as questões de gênero no âmbito dos discursos neoconservadores. Antes de encerrar esta seção considerarei pertinente atribuir um pouco mais de ênfase à categoria antagonista, já que, conforme destacado ao longo desta seção, assim como da anterior, essa é uma categoria que se faz presente a todo o momento quando se fala no político. O antagonismo proposto por Mouffe e Laclau é o que torna impossível o sentido finalístico das lógicas discursivas. A todo instante temos apontado a impossibilidade do “fim da história”, de um lado “vencedor”, quando tratamos sobre isso estamos falando do antagonismo, já que é através dele que tal impossibilidade se sustenta. Assim, “Os antagonismos são externos à sociedade; ou melhor, eles constituem os limites da sociedade, a impossibilidade desta última se constituir plenamente” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 203) ”.

Diante de toda a discussão empreendida até aqui acerca das categorias de político e política a partir do referencial teórico proposto cabe afirmar que a política é um movimento que disputa e tenta a todo o tempo estabelecer ordens no social, mas dentro de um espaço em que a plenitude não é uma possibilidade, já que o antagonismo é constitutivo do político, implica em reconhecer que toda política é precária, o que apareceu em diversos momentos nessa seção. Isso quer dizer que sempre é possível que as coisas sejam diferentes, o que leva a um

apontamento importante que, inclusive, é um dos pontos que distancia a perspectiva pós-estrutural de algumas outras vertentes teóricas. Reconhecer a precariedade de toda ordem estabelecida no social, compreender que uma hegemonia nunca será definitiva implica reconhecer que nenhuma disputa está ou estará em algum momento encerrada.

Ou seja, não faria sentido diante desse referencial teórico defender o fim, das relações de gênero patriarcais, da homofobia, e da violência de gênero de modo mais amplo, já que a possibilidade de “exterminar” e/ou “destruir” permanentemente esses discursos seria uma utopia. Essas construções violentas por mais hegemônicas que sejam não são a-históricas, essenciais, fundamentais, podemos dizer que são contextualmente construídas no contexto das relações de poder possíveis. Da mesma forma, argumento pela impossibilidade de um social “livre” dessas violências, ainda que se possa alcançar certa hegemonia, o antagonismo sempre estará presente, o “eles” não desaparece, a disputa não cessa, a hegemonia não é soberana. Por fim, foi a partir das ideias e noções apresentadas neste capítulo que busquei construir uma análise das políticas curriculares pós 2016 articuladas ao debate de gênero, a ser apresentada no próximo capítulo.

3 GÊNERO NAS POLÍTICAS CURRICULARES PÓS 2016

Neste capítulo apresento as interpretações sobre o debate de gênero nas políticas curriculares a partir do recorte temporal que delimita o período de 2016 a 2022, considerando como empiria a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e a Base Nacional Comum para formação de professores da educação básica – BNC-Formação (2020). O intuito principal deste capítulo é empreender uma análise atravessada pelas categorias trazidas no capítulo anterior: performatividade de gênero, hegemonia, política e político. Com esse objetivo, este capítulo foi organizado em duas seções, respectivamente intituladas: PCN's, DCN's e SECADI; BNCC e BNC-Formação, e debate de gênero na BNCC e na BNC-Formação: uma leitura discursiva.

A meu ver, a partir do referencial assumido nesta dissertação, interpreto que a BNCC (2018) e a BNC-Formação (2020) são tentativas de mobilizar e sedimentar sentidos a partir do estabelecimento de determinadas ordens no social. Sendo assim, estou tratando de uma disputa por significação e hegemonização. Isso porque, considerando o referencial teórico desta pesquisa estou interpretando a política como uma categoria imersa em um campo de conflitos (MOUFFE, 2015). As duas políticas curriculares destacadas são centrais neste trabalho, no entanto, como já explicitado e justificado, no decorrer da pesquisa senti a necessidade de tratar de seus antecedentes legais, históricos e sociais, por isso a primeira seção tratou das duas políticas curriculares nacionais anteriores às atuais, tal como da SECADI enquanto um marco legal no que se refere ao avanço do debate de gênero articulado ao currículo no Brasil.

Com o cuidado de não deixar escapar o tema desta dissertação a partir de agora apresento as políticas destacadas como antecedentes à BNCC e à BNC-Formação com a tentativa de focalizar as questões de gênero. Ressalto que para isso retomei uma discussão iniciada no levantamento bibliográfico no primeiro capítulo, já que uma dessas políticas são os PCN's, já destacados por Oliveira e Oliveira (2018) como o primeiro marco legal no campo do currículo no Brasil a incluir o debate de gênero. Além dele, outro marco no que se refere ao debate de gênero no âmbito nacional foi a SECADI, também já destacada no primeiro capítulo pela mesma bibliografia (ibidem). Coube trazer, além desses dois, as DCN's, já que essa foi a política curricular normativa que antecedeu as atuais. A intenção é apresentar um panorama mais amplo acerca do que se tinha antes das atuais políticas curriculares nacionais, e de que forma o debate de gênero era tratado e/ou significado, ou seja, que sentidos ele mobilizava, para em seguida trazer a descrição e discussão das atuais políticas – BNCC e BNC-Formação. Mais uma vez cabe reiterar que a escolha por essas duas políticas se deu a partir do recorte temporal,

e nesse contexto a escolha pelo estudo dos PCN's e das DCN's segue a mesma direção, já que são as duas políticas anteriores às atuais.

3.1 PCN's, DCN's e SECADI

Esta seção tem como foco pensar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Os dois documentos evidenciados configuram políticas curriculares nacionais para a educação básica incluindo suas três etapas (Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino médio). Ainda que pareça repetitivo considero relevante pontuar novamente que a leitura e análise desses documentos se deu de forma comprometida com as questões de gênero, já que o ponto central desta seção é investigar a presença e/ou ausência do debate de gênero nas políticas curriculares antes das Bases (2018 e 2020), tal como os sentidos a ele atribuídos. Cabe pontuar novamente que o foco desta dissertação é pensar as políticas curriculares pós 2016 e o debate de gênero, o que implica em recorrer a algumas políticas e marcos que antecederam esse período. No entanto, diante da limitação de espaço de produção deste estudo não há a proposta de apresentar aprofundamentos acerca dos PCN's, das DCN's e da SECADI. Assim, o que trago são descrições dessas políticas e, em certos momentos, breves análises a partir das interpretações que fiz ao longo das leituras. Isso posto passo a apresentação das políticas em foco.

Os PCN's, homologados em 1997 pelo Ministério da Educação – MEC referenciavam-se aos primeiros anos do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). No ano seguinte foram homologados os PCN's dos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), dois anos depois, em 2000 foram então homologados os PCN's para o ensino médio. Cabe ressaltar que a versão preliminar desse documento foi publicada em 1995. Os PCN's do ensino fundamental - os quais mais interessaram para a discussão aqui proposta - (1997 e 1998) foram compostos por 10 volumes, organizados da seguinte forma: 1- Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; 2 - Língua Portuguesa; 3 – Matemática; 4 - Ciências Naturais; 5 - História e Geografia; 6 - Artes; 7 - Educação Física; 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética; 9 - Meio Ambiente e Saúde, e 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Já os PCN's do Ensino médio foram organizados em quatro partes, sendo elas: 1- Bases Legais; 2 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 3 - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e 4 - Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Destaco, nos PCN's do ensino fundamental (1997 e 1998), os volumes 8 e 10, já que são os cadernos que tratam dos temas transversais e da orientação sexual. Isso porque entendo que em tais volumes se encontra o debate de gênero de modo mais explicitado. Antes de entrar nessa questão gostaria de ressaltar que estou falando de uma política curricular prescritiva, ainda que fossem orientações curriculares, assim como a BNCC e a BNC-Formação. No entanto, diferentemente das referidas políticas, não há nos PCN's o caráter obrigatório. A partir desses documentos um volume de material foi oferecido pelo MEC às instituições de educação básica de todo o Brasil como um material de apoio aos professores e às professoras (BRASIL, 1998). É digno de nota que no momento em que os PCN's foram homologados houve resistência de alguns grupos que viam nele uma tentativa de centralização curricular, além de criticarem a falta de democracia em seu processo de construção, como apontou Basto (2000, p. 1):

Várias opiniões se manifestaram de forma crítica em relação ao processo de elaboração dos PCNs. Principalmente se o documento pretendia ser uma base comum nacional para o ensino fundamental, deveria ter contado com amplo processo de discussão na sua elaboração. Qualquer tentativa de enquadramento dos currículos escolares aos padrões postos pelos PCNs mais resultaria na implantação de um currículo nacional, do que na elaboração de projetos pedagógicos adequados à realidade e às expectativas das escolas.

Feita essa contextualização e breve descrição sobre os PCN's, passo a tentativa de pensar os PCN's de forma articulada com o debate de gênero. Dito de outro modo, investigo como o discurso de gênero emerge nessa política. Outro movimento da pesquisa foi considerar os PCN's de forma articulada com as atuais políticas para mapear possíveis mudanças em relação a temática de gênero, caso tenham havido. Com esse objetivo realizei uma breve busca bibliográfica a partir do *SciELO*, como observado na tabela 1 apresentada na seção de metodologia.

De volta aos PCN's, o volume 10 que tratava da orientação sexual fazia parte dos primeiros PCN's, homologado em 1997. No ano seguinte foi homologado os PCN's para a segunda etapa do ensino fundamental, neste era o volume 8 que tratava dos temas transversais. No que se refere à orientação sexual o documento vinha apontando, ainda na seção de apresentação, a necessidade de incluir essa temática para que as crianças pudessem dominar os conhecimentos necessários “[...] para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (BRASIL, 1997, p. 4). Dessa forma, nessa política curricular havia a indicação para que houvesse um espaço no currículo das instituições de educação básica no Brasil para trabalhar a orientação sexual, esse espaço foi denominado temas transversais. Estes incluíam um conjunto de temáticas, tais como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual.

Nos temas transversas, o tema que mais interessou para a discussão aqui proposta foi a orientação sexual, que era apresentado da seguinte forma: Corpo; Matriz da sexualidade; Relações de gênero, e Prevenções das doenças sexualmente transmissíveis. Altmann (2000) ao reconhecer que a sexualidade no momento de homologação dos PCN's era compreendida como uma questão de saúde pública buscou interpretar quais concepções de sexualidade foram propostas nessa política, segundo ela:

De acordo com os PCNs, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual criado como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização. Cabe, portanto, à escola e não mais apenas à família desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes. A Educação Física é apontada pelos PCNs como um espaço privilegiado para a orientação sexual (ALTMANN, 2000, p. 2).

Nessa direção chamo a atenção para a associação do debate de gênero às áreas de Ciências e de Educação Física nas décadas de 90 e 2000, questão muito latente ainda na atualidade, mesmo mais de duas décadas depois. Assim, compreendo a partir da leitura dos PCN's referentes à orientação sexual e respectivamente aos temas transversais, assim como com as contribuições de Altmann (2000) e Oliveira e Oliveira (2018) que a inclusão da orientação sexual como um tema transversal proposto pelos PCN's foi um marco, tendo sido evidenciado a partir da política curricular o interesse do estado pela sexualidade da população. Cabe, no entanto, continuar a reflexão acerca dos sentidos mobilizados a partir desse debate.

Estavam incluídas nos PCN's discussões sobre, por exemplo, o aborto, a gravidez, e as doenças sexualmente transmissíveis. No entanto, o que as referências citadas apontam, e também pude analisar durante minhas leituras é que o debate de gênero está nos PCN's ainda mais do que ligado, restrito a questões de saúde pública, deixando de atender a outras demandas, como por exemplo, as muitas formas de violência de gênero já citadas ao longo do texto. Reconhecer o aborto como uma questão de saúde pública, a meu ver, talvez possa indicar uma certa incorporação da temática sob um viés interseccional, tal como as DST's, ou mesmo a gravidez na adolescência. Em minhas leituras, a questão da saúde é uma das demandas quando se fala nas questões e/ou debate de gênero, porém, existem inúmeras outras, tais como o combate à homofobia, a promoção da valorização da diferença, o combate à violência contra as mulheres, o direito de expressar sua subjetividade, e etc.

A partir deste momento passarei a tratar das DCN's na tentativa de fazer análises para em seguida trazer a SECADI para o foco da discussão, e, por fim, começar a tratar das atuais políticas curriculares, tal como operar com as categorias trazidas pelo referencial teórico.

Ao buscar bibliografias que auxiliassem a tratar das DCN's, e, respectivamente, do debate de gênero nas DCN's realizei também uma busca no *SciELO* através de palavras-chave, em especial, em busca de publicações que relacionassem essa política curricular com o debate de gênero, no entanto, também não obtive muitos resultados, assim como no caso dos PCN's, como exposto na tabela 2. Isto posto, retomo a discussão a partir das DCN's.

Trata-se de uma política curricular prescritiva e normativa, assim como as Bases (2018 e 2020), ou seja, é uma política com caráter obrigatório para toda a educação básica, e, inclusive, foram homologadas também as DCN's para a formação de professores. Destaco que foram elaboradas e homologadas Diretrizes Curriculares para a educação Profissional Técnica de Nível Médio; para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; para a Educação Escolar Indígena; para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; para a Educação Escolar Quilombola; para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; para a Educação em Direitos Humanos, e, por fim, para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013).

Citadas inicialmente na seção referente às incumbências da União na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação básica – Lei nº 9.394/96⁷² as primeiras DCN's foram homologadas em 2010 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Cabe destacar que a posterior homologação das Bases (2018 e 2020) não culminou na exclusão das Diretrizes, ao contrário disso, o que percebo na leitura da BNCC é que ela teve como orientação as DCN's, ou seja, é como se os documentos de algum modo se “complementassem”. Em alguns dos trechos da BNCC lê-se:

[...] A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN [...] “Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858) (BRASIL, 2018, p. 18 e 472).

Em relação à educação básica, enquanto as DCN's estabeleceram conteúdos mínimos a BNCC estabeleceu aprendizagens essenciais para cada etapa. Esse é um dos pontos que diferencia os dois documentos, essas aprendizagens essenciais previstas pela Base foram expressas nas competências, em especial, nas 10 competências que serão trazidas no momento em que for tratar mais especificamente sobre as atuais políticas curriculares nacionais.

⁷² Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 2, jan. 2023.

Assim, compreendo que as DCN's, diferentemente dos PCN's são políticas que estabeleceram referências obrigatórias para a construção dos currículos da educação básica e dos cursos de formação de professores em todo o território nacional. Com isso, para pensar esse documento e tentar perceber se e como as questões de gênero estão sendo trazidas nele realizei a leitura mais detalhada de algumas de suas partes, tais como as seções de apresentação e de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Em seguida, optei por uma busca utilizando como palavras-chave alguns significantes que previamente interpretei que poderiam estar sendo usados para pensar o debate de gênero. É nesse contexto que apresento abaixo a tabela 4 com os resultados obtidos.

Tabela 4 – Significantes buscados nas DCN's.

PALAVRA-CHAVE	RESULTADOS	LOCAL DE BUSCA
Gênero	61	DCN'S (BRASIL, 2013)
Debate de gênero	0	DCN'S (BRASIL, 2013)
Questões de gênero	7	DCN'S (BRASIL, 2013)
Orientação sexual	14	DCN'S (BRASIL, 2013)
Sexualidade	6	DCN'S (BRASIL, 2013)
Homossexuais	3	DCN'S (BRASIL, 2013)
Temas transversais	0	DCN'S (BRASIL, 2013)
Sexual	33	DCN'S (BRASIL, 2013)
Homofobia	8	DCN'S (BRASIL, 2013)
Identidade de gênero	7	DCN'S (BRASIL, 2013)

Fonte: Elaborada pela autora com base em pesquisas realizadas nas DCN's.

A seguir, tecerei algumas considerações a partir da tabela exibida. Das 61 vezes que o significante Gênero apareceu, em 3 delas ele foi usado para significar os gêneros escritos, uma foi para pensar os gêneros musicais, 3 vezes ele surgiu em citações e referências bibliográficas, uma para classificar os sexos feminino e masculino diretamente, uma dentro da palavra (gênero)sidade, e, por fim, 52 vezes significado em diversos contextos que indicavam o debate de gênero. Ainda dentro do significante gênero encontrei 7 vezes a menção ao debate de gênero, e outras 7 destacou-se a palavra identidade de gênero. Com o intuito de interpretar que sentidos de gênero e/ou debate de gênero as DCN's buscam hegemonizar apresentarei alguns trechos do documento na tentativa de trazer considerações de modo articulado com a perspectiva teórica adotada neste estudo.

No documento é possível acessar o significante em questão junto a outros, como por exemplo, questões de classe, raça, etnia, e de geração. Compreendo que essa é uma forma de expressar as ditas “diferenças” que é trazida pelas DCN’s. Assim, o que busco previamente dizer é que as questões de gênero foram incluídas nas DCN’s, assim como já haviam sido incluídas nos PCN’s. Esse é um ponto importante e que nos ajudará a pensar desde o contexto de elaboração das atuais políticas curriculares nacionais, até algumas das formações discursivas nelas demarcadas. Cabe, no entanto, como já apontado, interpretar quais/como os sentidos de gênero estão em disputas.

De acordo com as DCNS’, a educação destina-se a diversos sujeitos, tendo como foco “[...] a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições” (BRASIL, 2013, p. 25). Assim, é estabelecido como papel da escola o desenvolvimento do papel socioeducativo tendo como fundamento o pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, dentre elas, as de gênero (BRASIL, 2013, p. 27). Mais do que isso, as Diretrizes apontam como responsabilidade das instituições de ensino criar condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos com sua diversidade, incluída a de gênero, tenham garantida a oportunidade e/ou direito de receber a formação de acordo a “[...] idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio” (BRASIL, 2013, p. 35).

Ainda nessa direção, ao tratar dos objetivos e das condições para a organização dos currículos as diretrizes pontuam “O combate [...] às discriminações de gênero, deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2013, p. 89). Outro aspecto que pode ser depreendido é a questão das múltiplas infâncias e adolescências, já que, conforme apontado nessa política,

[...] é também durante a etapa da escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. **Os adolescentes, nesse período** da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, **intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios** (BRASIL, 2013, p. 110 grifo meu).

Essa discussão permeia temáticas como sexualidade e gênero e as indica para o desenvolvimento dos conteúdos da Base Nacional Comum e da parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2013, p. 115 e 134). Cabe destacar outro trecho que me pareceu muito instigante para a discussão aqui proposta, já que, em minha interpretação, trata da influência das estruturas sociais sobre o currículo:

O conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos

alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos. (ibidem: 115).

No que se refere à formação e condição docente, foi estabelecido a inclusão das questões de gênero nos programas de formação (BRASIL, 2013, p. 172). Nesse mesmo caminho, em relação ao ensino médio é estipulado que o projeto político-pedagógico das unidades escolares invista na valorização e promoção dos Direitos humanos a partir de assuntos

[...] relativos a gênero, identidade de gênero e orientação sexual [...] bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2013, p. 178 e 179).

Um pouco adiante foram estabelecidos os Princípios Norteadores, a partir dos quais no Art. 6º destaca-se como um dos princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio o reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo (ibidem: p. 255).

Como visto, as questões de gênero aparecem dentro das variadas modalidades e etapas da Educação básica, inclusive, no que se refere à educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, que têm como dever de ofertar atendimento diferenciado conforme as especificidades de cada “[...] medida e/ou regime prisional, considerando as peculiaridades de gênero [...]” (p. 334). A inserção dessa temática nas políticas curriculares, segundo as DCN’s se justifica em um suposto crescente progresso de fortalecimento da construção da educação em direitos humanos no contexto nacional nas últimas décadas. Isso se daria a partir do reconhecimento de uma relação indissociável entre educação e direitos humanos, com isso, teria sido privilegiado diversos dispositivos que objetivam, além de proteger, promover os direitos humanos de crianças, adolescentes, jovens e adultos inseridos nas instituições de ensino no Brasil. Para isso, caberia reconhecer e tratar das questões de identidade de gênero e orientação sexual na educação (BRASIL, 2013, p. 519 e 521). Mais do que isso, as Diretrizes defendem que

As demandas por conhecimentos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua a realização de estudos e pesquisas. Faz-se necessário, nesse sentido, a criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual (ibidem: 528).

Diante desse contexto, nas DCN’s são trazidas questões da Equidade social e de gênero (ibidem: p. 541 e 545). Em relação à organização curricular, passa a ser compromisso de cada instituição educacional o papel socioeducativo das questões de gênero. Em relação ao significativo homossexuais, é destacado que o direito à diferença se expressa através da afirmação dos direitos de diversos grupos, dentre eles, dos homossexuais que precisam de

reconhecimento social para sua efetivação. Com isso, “Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os homossexuais” (ibidem: p. 105 e 115). Outro importante significante para essa discussão é homofobia. Isso porque ao nomear esse termo algumas coisas são ditas. À luz de Dinis (2011, p. 40), homofobia é “[...] um termo masculinizante que passou também a se referir as outras formas de discriminação contra a diversidade sexual de mulheres lésbicas, mulheres e homens bissexuais, travestis e transexuais”. Nesse mesmo caminho, nas palavras de Amazonas, Paz e Medrado (2020, p. 2), o termo pode ser entendido como “a violência motivada por preconceito e discriminação em virtude da orientação sexual e/ou identidade de gênero”. Por isso, ao evocar esse termo considero que há a pretensão de um debate de gênero. Ao tratar sobre este termo cabe chamar a atenção para outros significantes potentes para pensarmos as questões levantadas ao longo deste texto. Esses outros surgiram atrelados ao buscado inicialmente, tais como sexismo, machismo, lesbofobia⁷³ e transfobia⁷⁴.

Dito isso, passo a apresentar brevemente como a palavra-chave homofobia foi inserida na política em questão. A partir das DCN’s houve o reconhecimento da necessidade de se alcançar uma mudança cultural no que se refere às muitas formas de discriminação (tais como racial, de gênero e religiosa). Tal iniciativa pode ser vista na abordagem de assuntos como sexismo, homofobia, lesbofobia, dentre outros. No texto investigado, a homofobia é associada às posturas conservadoras e autoritárias, assim como a intolerância e violência religiosa (ibidem: p. 312 e 463).

Depois desse panorama e contextualização acerca das DCN’s tenho como importante evidenciar que há a presença do debate de gênero em muitos pontos dessa política curricular. A meu ver, a partir desse documento o Conselho Nacional de Educação expressa a importância e/ou necessidade das instituições de ensino da educação básica e superior mais do que reconhecer, se comprometer na construção de currículos e práticas que busquem enfraquecer as violências de gênero, além do sexismo, do machismo, da homofobia e do lesbianismo. Passarei a tratar a partir de agora da SECADI.

⁷³ “[...] construção cultural cujo núcleo é o sexismo com o qual se articulam a misoginia e a homofobia. Ademais, ela é a grande aliada no processo de desvalorização profunda das mulheres que rompem, de algum modo, com as rígidas normas de gênero, sujeitos que estabelecem alianças entre si e/ou exploram e/ou vivem a sexualidade sem falo” (BRAGA, Keith, 2022, p. 11). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/xqf9WZCrXcTWm3ZtYNhTwDJ/>>.

⁷⁴ “O termo transfobia, através de sua tradução do termo original anglo-saxão transphobia, é um conceito em ascensão para designar e analisar as múltiplas violências contra pessoas trans – pessoas que vivem a transgeneridade” (PODESTA, Lucas, 2019, p. 1). Disponível em: <<file:///C:/Users/55249/Downloads/27873-Texto%20do%20Artigo-123426-2-10-20191112.pdf>>.

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão configurou-se como uma política pública mobilizada a partir de muitos fatores (LAZARO, 2013, p. 270), dentre eles destaca-se a mobilização em torno do Plano Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Educação – Conae. Trata-se de uma política organizada a partir da constituição de comissões que envolviam a presença e/ou participação de agentes representantes tanto do governo, quanto dos movimentos sociais. Lázaro (2013, p. 270) defende se tratar de uma política inovadora no campo educacional, já que, além de trazer como foco a questão da diversidade, considerava a participação efetiva do povo. Tal secretaria foi composta por algumas agendas com diferentes temas, cada um contava com uma comissão nomeada por portaria ministerial e tinha tanto agenda regular, quanto pautas previamente definidas e ata-memória para registro dos debates e decisões.

Dentre as comissões definidas estavam: 1) a Comissão Nacional de Educação do Campo, a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara); 2) Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei); 3) Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja). Além dessas comissões, foi construído também, em ação conjunta junto à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (Cnedh). No que se refere ao debate de gênero, destaco a constituição na SECADI do grupo de trabalho Brasil sem homofobia. Considerando o tema desta dissertação pontuo considerar a SECADI como uma textualidade curricular e que assim sendo ganha destaque para a discussão que estou propondo, em especial, o grupo de trabalho acima destacado. Nessa direção, cabe apontar que esse grupo era integrado por representantes de movimentos sociais LGBTQIAPN+, além de representantes das mais variadas áreas da educação.

Além de representantes do governo e dos movimentos sociais, cada um desses grupos de trabalho, comissões, comitês e conselhos contava também com a participação de representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, da Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura – OEI, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco, dentre outros organismos internacionais. Além desses grupos, havia também a presença de representantes de universidades.

O MEC apresentou em seu portal as 4 competências dessa Secretaria, todas elas traziam de forma explícita a preocupação com a elaboração de políticas e ações que buscassem atender às demandas para a educação do campo, para a educação escolar indígena, para a educação em áreas remanescentes de quilombos, para a educação nas relações étnico-raciais, para a educação

em direitos humanos e para a educação especial⁷⁵. No portal do MEC temos ainda acesso aos principais programas e ações desenvolvidos pela SECADI de acordo com cada uma das quatro diretorias já apresentadas. Dentre as quais destaco o *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*⁷⁶ e o *Projeto Escola Que Protege*⁷⁷, ambos desenvolvidos pela diretoria de políticas de educação em direitos humanos e cidadania.

O *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero* foi fruto da parceria entre o MEC, a Secretaria de Políticas para as mulheres – SPM, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o empoderamento das Mulheres – ONU Mulheres. Essa ação tinha como objetivo principal incentivar tanto a produção científica quanto a reflexão sobre as relações de gênero, o que envolvia discutir concepções de mulheres e feminismo – que no referencial teórico adotado nesta pesquisa compreendo como sentidos em disputa. Outro objetivo central era promover a participação das mulheres no campo das ciências e das carreiras acadêmicas. Esse prêmio mobilizava as seguintes ações: 1) premiar projetos e ações pedagógicas para a promoção da igualdade de gênero desenvolvidos por escolas públicas e privadas; 2) premiar 27 textos de estudantes do ensino médio, e 3) premiar seis artigos científicos.

Já o *Projeto Escola Que Protege* foi voltado para a capacitação de profissionais de educação, representantes dos conselhos de educação, conselhos escolares, profissionais da saúde, assistência social, conselheiros tutelares, agentes de segurança e justiça, dentre outros profissionais que de algum modo estivessem relacionados à Rede de Proteção e Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes visando tanto promoção quanto a defesa dos direitos desse público e o enfrentamento e prevenção das várias formas de violências no dia a dia do contexto escolar. Dessa forma, sua ação era ofertar a formação continuada aos profissionais envolvidos na Rede de Proteção. Assim, interpreto que esse foi um projeto que se estendeu também às questões de gênero, já que a violência de gênero é uma das violências que pode estar presente no contexto escolar.

Outro material importante que gostaria de trazer para esta discussão são os cadernos elaborados por essa secretaria intitulados Cadernos SECADI. Estes foram publicados com o objetivo de registrar e/ou documentar as políticas públicas dessa secretaria. Seu conteúdo visava

⁷⁵ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>>. Acesso em: 02 de Jan. 2023.

⁷⁶ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17454>. Acesso em 02 de Jan. 2023.

⁷⁷ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17453>. Acesso em 02 de Jan. 2023.

ser informativo e formativo. Cabe neste momento esclarecer que ao acessar a página do MEC referente à SECADI encontrei na área referente às Publicações menção aos Cadernos Temáticos da SECADI, no entanto, ao tentar acessar esse material percebi que a página virtual que permitiria tal acesso não existe mais. Essa foi uma limitação, já que não consegui assim acesso a todo esse material. Em buscas no site Google⁷⁸ encontrei dois cadernos, o nº 2 tendo sido intitulado *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*, e o nº 4, tendo sido intitulado *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, publicados em março e maio de 2007. Não obtive, entretanto, resultados ao buscar pelos outros volumes produzidos. Diante disso, tratarei brevemente sobre o caderno nº 4, já que é o material que busca tratar das questões de gênero – foco desta pesquisa.

Nesse caderno a comissão reconhece e ressalta ser muito recente a inclusão do debate de gênero na educação no âmbito nacional. Uma observação importante nesse ponto é que esse material separa as questões de gênero da orientação sexual. Há a defesa de uma perspectiva que vise valorizar a igualdade de gênero e fortalecer uma cultura que se coloque de forma antagônica às estruturas patriarcais. O fortalecimento dessa outra cultura se daria a partir do fomento a uma perspectiva educacional que “[...] **coloca sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e visa a transformar rotinas escolares, e a problematizar lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão**” (BRASIL, 2007, p. 12, grifo meu). Além disso, a SECADI vinha defendendo que a legitimidade seja da pluralidade de gênero, das identidades de gênero, ou do que denominam como “livre expressão afetiva e sexual” ultrapassa os importantes aspectos ligados ao direito à saúde reprodutiva. Este é um marco importante que vale ser ressaltado, já que, ao que me parece, pela primeira vez há o registro de um marco legal no campo educacional que reconheça e explicita a necessidade de significar as questões de gênero e/ou o debate de gênero, e/ou as orientações sexuais como uma questão social que não deve ser limitada e/ou retida às demandas por saúde.

A SECADI teve duração de 14 anos, já que, em 2019, com a troca de governo a partir das eleições presidenciais de 2018, esta secretaria foi extinta. A extinção deste trabalho por si só nos diz que houve uma disputa hegemônica e uma das repercussões foi a tentativa de calar

⁷⁸ Disponível em: <

o debate de gênero. Considerando a perspectiva pós-estrutural, defendo que formações discursivas conservadoras foram mobilizadas e hegemônicas naquele momento a ponto de enfraquecer discursos anteriores que chegaram a hegemônizar a SECADI. Nesse processo fica explicitado o que Mouffe (2015) nos leva a pensar sobre a instabilidade do campo em que as políticas são disputadas e produzidas. Para contribuir com a discussão proposta neste momento trago Taffarel e Carvalho (2019) e Jakimiu (2021).

Segundo Jakimiu (2021, p. 115) a extinção da SECADI diz muito sobre um possível projeto educacional que, diferentemente do que se tinha, se ancora e dialoga com agendas políticas neoliberais e conservadoras. Compreendo a partir disso, que mais do que desconsiderar o que foi construído em relação à conquista e efetivação na garantia de direitos de grupos que historicamente sofreram investidas de cerceamento do processo educacional, a extinção dessa secretaria aponta uma tentativa que “[...] banaliza e apaga a memória histórica dos sujeitos para os quais as ações e programas da SECADI destinavam-se” (*ibidem*). Ressalto que essas investidas são sempre tentativas de apagamento da memória histórica, já que defendo a impossibilidade de se encerrar qualquer sentido. Assim, esse apagamento e essa banalização são contingenciais e precários, mas que têm efeitos como a propagação de posturas que tendem a invisibilizar a diferença e os diferentes.

Taffarel e Carvalho (2019) já apontavam para a necessidade de uma reflexão sobre as últimas ações do Ministério da Educação naquele período, em especial, a extinção da SECADI. Assim como Jakimiu (2021), Taffarel e Carvalho (2019) também já apontavam uma forte relação entre a exclusão da SECADI e discursos Neoliberais. As autoras defendem que “Extinguir a SECADI, não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re) produção do capital” (TAFFAREL e CARVALHO, 2019, p. 1). Nessa direção cabe retomar as DCN’S, que, como já mencionado, apontaram que a inclusão de temas que tratassem sobre algumas temáticas acerca da diferença, dentre elas, o debate de gênero, nas políticas curriculares nacionais teria se justificado a partir do fortalecimento da construção da educação em direitos humanos no contexto nacional nas últimas décadas. Esse discurso realmente iria de encontro à construção da SECADI.

A partir de agora tratarei das atuais políticas curriculares, no entanto, retornarei as discussões já levantadas nesta seção para pensar as formações discursivas fortalecidas, e demandas privilegiadas dentro desse período de duas décadas entre a criação da SECADI (2004) e a elaboração da BNCC (2018) e da BNC-Formação (2020). Nas palavras de Lopes, Macedo e Burity “O currículo comum, suposto como universal e capaz de servir a todos, pode

ser então compreendido como um particular que se hegemoniza, cabendo investigar as demandas que se articulam para garantir tal hegemonização” (LOPES, MENDONÇA e BURITY, 2015, p. 25). É nessa compreensão de centralização curricular que busco pensar a BNCC e a BNC-Formação.

No que se refere à BNC-Formação, pontuo que a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015, através da qual foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores em consonância com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Desse modo, a resolução estabeleceu novas diretrizes para os currículos de formação docente, de modo que tenham como referência a BNCC, com a tentativa da “implementação”⁷⁹ e adequação no prazo de dois anos. De acordo com o MEC⁸⁰, a construção dessa Base contou com a colaboração de algumas instituições, tais como a Universidade de São Paulo (USP), a Fundação Carlos Chagas e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), e se inspirou no estudo e na avaliação de 12 experiências internacionais, e algumas nacionais que supostamente teriam obtido êxito nesse tipo de política de formação docente.

Esta pesquisa considera também a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, assim como o parecer com o relatório de aprovação da Resolução, e alguns outros documentos que estiveram presentes no processo de construção dessa política, como, por exemplo, os Referenciais profissionais docentes para a formação continuada (2019). Após a homologação, a BNC-Formação passou a ser referência das políticas e programas educacionais que tenham por objetivo a formação inicial dos professores da educação básica no Brasil.

A reformulação dos currículos da educação básica e dos cursos de formação de professores em níveis médio e superior tenta dar conta de oferecer respostas às supostas problemáticas do campo de FP, que, de acordo com o documento apresentado, são necessárias para uma melhoria na formação de professores. A partir da interpretação da política curricular em questão compreendo que um dos discursos propalados e que mobiliza diferentes setores da sociedade civil, pode ser interpretado como uma tentativa de associação direta dos recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes, com uma suposta baixa qualidade da formação dos docentes. De acordo com o portal do MEC, esse teria sido o “ponto de partida” que justifica a necessidade de tal documento normativo: a BNC-Formação.

⁷⁹Para a TD a implementação é sempre uma tentativa fracassada, já que não há nenhuma política dada, ou mesmo acabada.

⁸⁰Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/50631>>. Acesso em: 10, Set. 2020.

Nessa direção, a proposta foi destacar quais demandas mobilizaram a hegemonização de um documento que defende padronização a partir da centralização curricular, o que parece colocar a todos de modo asséptico e pasteurizado, e que ao fazer isso, a meu ver, possibilita o distanciamento do debate de gênero. Isso porque a discussão acerca do gênero traz para o centro do debate justamente a questão da diferença.

Argumento que esse discurso de padronização serve de tampão para diversas problemáticas. Mais do que questionar aqueles que não irão se encaixar nos “moldes” da Base, considero importante questionar se há alguém que caiba, que vá se enquadrar no ordenamento previsto nela.

Nesse sentido, cabe trazer algumas contribuições para reforçar de que modo este estudo interpreta a diferença tendo em vista as políticas curriculares. Lopes e Macedo apontam que

Se a diferença habita todos os processos culturais, também habita os processos curriculares, de forma associada aos discursos homogeneizantes e opressivos, mas não como mera oposição ao homogêneo, em um novo par binário (LOPES e MACEDO, 2011, p.181).

A diferença não é a outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos. Essa criação só é possível porque o que denominamos culturas marginais não estão na margem, mas no centro mesmo desses discursos como a perturbação necessária que os estabiliza e desestabiliza ao mesmo tempo (LOPES e MACEDO, 2011, p. 214).

Cabe dizer que, a meu ver, a diferença tem uma plasticidade, um caráter dinâmico que a cada ato de nomear se apresenta:

É a linguagem que institui a diferença e é, assim, cúmplice das relações de poder: aquilo que se sabe é movido por uma vontade de poder, assim como o poder exige que se saiba sobre aqueles que serão, por ele, governados. Esse é o núcleo central do pensamento pós-estrutural, em que saber e poder estão atavicamente interligados na instituição do "mundo real" (LOPES e MACEDO, 2011, p. 203).

Após essa inicial contextualização acerca da concepção de diferença com a qual este estudo busca operar considero importante retomar a questão da identidade. A contribuição de Lopes e Macedo (2011) vai no sentido de que essa tentativa de fixação de identidade busca estabelecer e/ou estipular um padrão através de “mecanismos sociais discursivos de estabilização das identidades que dificultam a percepção da contingência das identidades. Dificultam, mas não impedem, já que nenhum controle sobre as formas de significar é total”. Nos dizeres de Oliveira e Frangella (2018, p.161) acerca da identidade docente, defendem “[...] a ideia de um “mínimo comum” ou “tronco comum” ou “perfil”, quaisquer que seja o nome que se deseja atribuir, remete à ideia de sutura de uma identidade, definida *a priori*”.

Junto às referências supracitadas tento discutir e destacar o quão problemático, estreito e reducionista são os argumentos em prol do perfil profissional, de uma identidade docente (OLIVEIRA E FRANGELLA, 2018, p.5). Destaco que a BNC-Formação se trata de uma

política curricular que em seu parecer afirma que “o desenvolvimento de padrões profissionais pode contribuir para aumentar a qualidade dos professores e melhorar o aprendizado dos alunos”. Não tenho acordo com tal afirmação, já que compreendo que nem professor nem aluno são identidades fixas. Não sendo identidade fixa não faz sentido investir em padrões previamente dados.

O relatório do parecer que aprovou a BNC – Formação cita os Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada, construído a partir de uma Rede de trabalho formada por instituições governamentais e não governamentais que identificaram e analisaram as demandas

[...] e necessidades de redes estaduais e municipais em relação aos aspectos que representam o que os professores de todas as etapas e modalidades da educação básica brasileira precisam saber e serem capazes de fazer no exercício de sua profissão e que, portanto, podem servir como norteadores para as iniciativas de formação continuada desenvolvidas no país.

Esse documento, que, de acordo com o parecer, é “[...] também chamado de matriz de competências ou padrões profissionais [...]” (p.5) foi usado como uma das referências para a BNC–Formação. A partir disso, assumo mais uma vez que a força discursiva do discurso de padronização não se efetiva por seu caráter normativo somente. Compreendo que há em diversos grupos sociais quer na esfera educacional, governamental, ou mercadológica no Brasil uma forte demanda para que a avaliação e a meritocracia ganhem força, o que se apresenta como um discurso naturalizado: é democrático que todos sejam avaliados e submetidos às regras internacionais de avaliação.

Conforme Dias Sobrinho (2003),

[...] a compreensão de que os educadores são prestadores de serviços e, portanto, “devem prestar conta ante os usuários” é característico desse modelo de avaliação centrado nos vínculos entre custo e benefício dos investimentos realizados em educação.

Falando mais especificamente sobre a BNCC (2017), de acordo com Frangella (2018, p.166) essa política curricular

[...] figura como investida central no campo das políticas educacionais contemporâneas, e com feições de centralização curricular que vêm se adensando e tem como ideias centrais: a) a defesa de conteúdos universalizados que garantiriam práticas educacionais mais democráticas, alinhando democracia à igualdade; b) a meta de elevação da qualidade da educação, que poderia, a partir de sua definição, ser mensurada e controlada, dada a ênfase no “comum a todos.

Assim, me parece que o que circula é uma tentativa de alinhamento biopolítico e econômico da sociedade que podemos nomear como neoliberalismo. O argumento moral é uma estratégia de alinhamento, funcionando como aporte majoritário, como se a hegemonia já o fosse.

A BNCC é uma política de centralização curricular que apresenta caráter normativo e prescritivo, tendo como proposta a reformulação dos currículos da educação básica em todo o território nacional. A partir desse documento foi definido um conjunto de aprendizagens “essenciais” que se espera que o aluno desenvolva. Em relação à sua estruturação, ele é preenchido, em grande parte, por tabelas referentes aos campos de experiências a serem trabalhados com os estudantes dentro do ambiente escolar. Essa é uma apresentação ainda inicial sobre a BNCC, já que ela será retomada ao longo da próxima seção quando busquei pensar a significação do gênero em seu texto, tal como no da BNC-Formação.

3.2 Debate de gênero na BNCC e na BNC-Formação: uma leitura discursiva

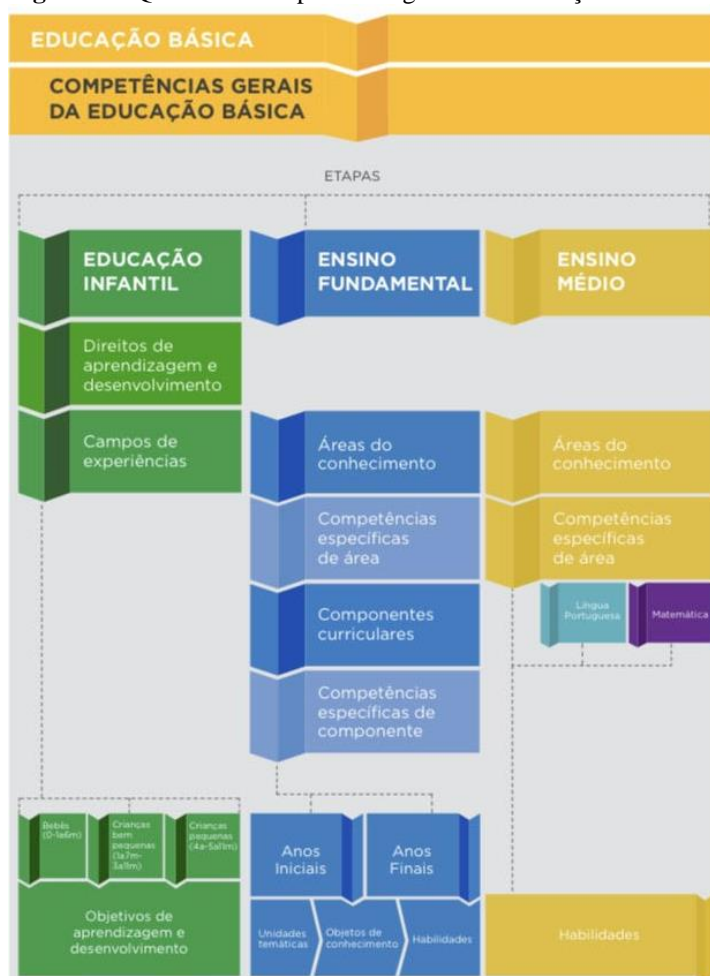
Haja vista a problemática desta dissertação que investiga possíveis sentidos que circulam e/ou dão sustentação ao debate de gênero na BNCC e na BNC-Formação, utilizei como uma primeira estratégia a busca por palavras-chave que pudessem dar pistas de quais sentidos foram fixados nesse debate. Dessa forma, utilizei a ferramenta de localização de palavras nos dois documentos destacados para encontrar as palavras gênero; sexualidade; sexuais e homossexuais. Antes de apresentar os resultados dessa busca cabe pontuar que interpreto essas palavras-chave como significantes, ou seja, os significantes remetem sempre a outros significantes e encerram em si uma condição performática de não fechamento de sentidos. Assim, o que está sendo proposto nesta seção são tentativas de interpretar quais significantes poderiam estar sendo utilizados para significar o debate de gênero na BNCC e na BNC-Formação. Posto isto, passo a tratar inicialmente sobre os resultados das buscas realizadas, para em seguida trazer as considerações feitas a partir da leitura de todo o material.

Ao realizar uma busca na BNC-Formação foi encontrada uma única vez o significante “gênero”, que aparece no primeiro ponto do inciso primeiro no artigo 13 da seguinte forma: “I – Proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos [...]” (BRASIL, 2020).

Outra palavra pesquisada no documento foi “sexualidade”, que não apareceu nenhuma vez. Pontuo, no entanto, que esse documento não tem por objetivo apresentar descrição de conteúdo a serem ensinados nos cursos de formação docente, diferentemente da BNCC para a educação básica, que

[...] está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BRASIL, 2017, p. 25).

Figura 6 – Quadro de competências gerais da Educação Básica



Fonte: Base Nacional Comum Curricular no portal do MEC.

Diante disso, considerei pertinente fazer a mesma busca na BNCC, e ao pesquisar pelo significante gênero foram encontrados 499 resultados, dos quais todos fazem menção a gênero para tratar das tipologias textuais; modalidades de textos; modalidades escritas e não escritas; espécies artísticas e não artísticas e espécies poéticas e não poéticas. Ou seja, em nenhum ponto da Base, um documento composto por 600 páginas, o significante gênero foi utilizado para significar o debate de gênero. Durante essas buscas pude identificar uma presença significativa do conhecimento disciplinar, diante disso, ainda que não seja o foco desta pesquisa posso defender que há nesta política curricular uma centralidade no conhecimento disciplinar. Esse é um ponto de que ganha relevância para esta discussão.

Observei de maneira forte, tanto na BNCC, quanto na BNC-Formação, a vertente instrumental do conhecimento, tendo em vista que tal perspectiva “compreende a escola como uma instituição que tem a finalidade de formar cidadãos capazes de gerar um benefício mais amplo para a sociedade” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 74). Essa discussão se relaciona de

forma próxima com as discussões sobre o neoliberalismo. Desse modo, argumento que, tendo como referência o estudo das Bases, o conhecimento privilegiado nas atuais políticas curriculares passa a ser aquele atrelado à ideia de competências e habilidades. É justamente esse conhecimento disciplinar que encontrei proposto nos dois documentos aqui discutidos, ambos dialogam intensamente com o conhecimento para aplicabilidade.

Com isso, busquei por palavras-chave referentes às diferentes disciplinas presentes na educação básica. Meu intuito foi tentar interpretar de que forma a valorização do conhecimento disciplinar poderia estar repercutindo na presença/ou não de significantes que tratassem do debate de gênero dentro das disciplinas a serem destacadas. Na sequência retomei a pesquisa pelos significantes que pudessem tratar do debate de gênero, tais como gênero, debate de gênero, orientação sexual e homofobia.

A BNCC apresentou 208 resultados para a busca por “Matemática”; 237 para “Português”; 94 para “Geografia”; 261 para “História”; 6 para “Ensino religioso”; 60 para “Educação física”; 127 para “Arte” e 122 para “Língua inglesa”; essas são as áreas de conhecimento a serem desenvolvidas e/ou trabalhadas durante a educação básica, de acordo com a Base. Dentro de cada uma delas, o documento especifica os respectivos assuntos e/ou conteúdos com os quais o/a docente deve operar com suas turmas. Dito isso, busquei pelo significante “sexualidade”, foram encontrados três resultados. O primeiro apareceu na área de ciências, e diz que “Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à **sexualidade** humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária [...]” (BRASIL, 2017, p. 327, grifo meu). A segunda vez que o significante sexualidade apareceu foi no quadro de objetivos e conhecimentos de Ciências, na unidade temática “Vida e evolução” para o 8º ano e é pontuado como “**Mecanismos reprodutivos / sexualidade**” (BRASIL, 2017, p. 348 grifo meu).

Figura 7 – Quadro com unidades temáticas e objetivos de conhecimento (grifo meu).

CIÊNCIAS – 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Matéria e energia	Fontes e tipos de energia Transformação de energia Cálculo de consumo de energia elétrica Circuitos elétricos Uso consciente de energia elétrica
Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos Sexualidade
Terra e Universo	Sistema Sol, Terra e Lua Clima

Fonte: Base Nacional Comum Curricular no portal do MEC.

Por último, o significativo surge ainda na área de ciências para o 8º ano, agora nas habilidades, e é destacado da seguinte forma: “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2017, p. 351).

Figura 8 – Quadro de habilidades (grifo meu).

HABILIDADES
<p>(EF08CI01) Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades.</p> <p>(EF08CI02) Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais.</p> <p>(EF08CI03) Classificar equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.) de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo).</p> <p>(EF08CI04) Calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal.</p> <p>(EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.</p> <p>(EF08CI06) Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola.</p>
<p>(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.</p> <p>(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.</p> <p>(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).</p> <p>(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.</p> <p>(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).</p>
<p>(EF08CI12) Justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua.</p> <p>(EF08CI13) Representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais.</p> <p>(EF08CI14) Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra.</p> <p>(EF08CI15) Identificar as principais variáveis envolvidas na previsão do tempo e simular situações nas quais elas possam ser medidas.</p> <p>(EF08CI16) Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular no portal do MEC.

Ainda nas buscas pelo significante “sexualidade” apareceu outros, tais como “sexuais” e “homossexuais” que serão trazidos no segundo momento desta seção.

Com base nos resultados encontrados a partir dos significantes mencionados cabe alguns comentários. Primeiro, há de se reconhecer que a questão de gênero aparece tanto na BNC-Formação, quanto na BNCC. Entretanto, há de se destacar também que essa aparição é extremamente breve. Vejamos que, por exemplo, o significante gênero, antes utilizado nas políticas curriculares, em especial, nas DCN’s, para pensar a violência de gênero, tal como a construção de um social mais inclusivo em relação às demandas das mulheres e dos sujeitos não cisheterossexuais, agora não aparece nenhuma vez na BNC-Formação com a significação do debate de gênero, mesmo resultado obtido nas buscas na BNCC. É nesse sentido que o estudo bibliográfico realizado apresentou forte defesa de que há um “apagamento” do gênero nas atuais políticas de currículo. Digno de ser pensada essa questão a partir da política (MOUFFE, 2015) que defende que toda ordem gera exclusão. Ou seja, que a BNC-Formação e a BNCC não possuem condições de atender a todas as demandas, embora prometam, já sabemos. No entanto,

o que vale discutir é como se deu a hegemonia das demandas por elas privilegiadas. Em outras palavras, interessa pensar, por exemplo, que tipo de conhecimento foi valorizado, e como estes se colocam em oposição a outros, tais como as questões de gênero. Nesse sentido, a análise feita já nos traz indícios de que a valorização de um conhecimento disciplinar afasta os conhecimentos sobre gênero. Tal quantitativo das disciplinas diz que há a ênfase em um currículo disciplinar, “neutro”, que visa formar cidadãos em uma concepção de mundo que opera mais com os princípios identitários.

Em seguida, tecei algumas considerações na tentativa de ampliar a discussão e trazer maior aprofundamento. No entanto, considerando o referencial teórico, a noção gênero foi analisada como um significante, cuja significação nunca está dada à priori. O que busco defender com isso é a impossibilidade de um único debate de gênero, ou seja, de uma hegemonia acerca do que seria o debate de gênero, já que, em conformidade com a perspectiva pós-estrutural, os sentidos nunca cessam, não podem ser encerrados, estão em constante disputa por significação. Desse modo, mais do que investigar se o debate de gênero aparece ou não nesses documentos, considero os sentidos atribuídos a gênero, e, caso o debate esteja sendo considerado nessas políticas, interpreto/analiso como ele está sendo conduzido, que demandas busca atender. Isso me provoca a trazer novamente Mouffe (2015) na defesa de que qualquer que seja o debate de gênero encontrado na BNC-Formação e na BNCC implicará processos de exclusão, já que buscam estabelecer uma ordem no social a partir dessas políticas.

Do meu ponto de vista, há em toda essa discussão sobre gênero uma relação muito próxima das estruturas patriarcais hegemônicas na sociedade. Isso porquê, ao pensar as questões e/ou debate de gênero proponho questionar o binarismo homem *versus* mulher, tal como feminino *versus* masculino. Mais do que isso, via Butler (2017) objetivo tencionar a relação sexo e gênero e fortalecer um discurso que caminha na contramão de uma perspectiva fundamentalista. Assim, uma aposta desta investigação é que, ao pôr em marcha o debate de gênero, talvez possamos abalar essas estruturas e quiçá enfraquecê-las.

Cabe ressaltar que gênero, melhor dizendo, o debate sobre gênero, fica quase que invisibilizado na BNCC como conteúdo a ser desenvolvido a partir das áreas de conhecimento que compuseram o material. No entanto, as questões levantadas foram: não há debate de gênero nessas políticas, ou não haveria, mais especificamente, esse debate que destaquei? Há algum debate em torno de gênero? Qual seria? Mobilizei esforços para tentar responder a essas questões ao longo desta seção. Uma primeira argumentação se dá em torno da tentativa de apagamento do debate de gênero nessas políticas curriculares e isso é também defendido na literatura apontada a partir do estudo bibliográfico.

No entanto, ao caminhar na leitura do documento, tentando fazer articulações distanciadas da “literalidade” do texto, defendo que talvez o debate de gênero possa estar sendo “preenchido” por outros sentidos, buscando atender a outras demandas. Esses sentidos seriam distantes daqueles que buscam problematizar a dualidade feminino/masculino, problematizar as hierarquias entre os sexos, assim como suas repercussões no dia a dia (tais como a violência física, sexual, psicológica e moral contra as mulheres e à população LGBTQIAPN+⁸¹, ou ainda as questões de violência sexual contra crianças e adolescentes, o respeito às diferentes identidades de gênero, dentre outras). Seriam, no entanto, mais próximos a sentidos de senso comum, com ênfase em sua dimensão biológica, restringindo a discussão às questões anatômicas, biologicistas e essencialistas que denotam certo controle sobre o corpo com vista a manter o status quo. Dessa forma, o debate de gênero encontrado tem marcas do conhecimento disciplinar, previsto para ser desenvolvido durante a educação básica e tende a ficar localizado justamente nas áreas de Ciências.

Destaco que, no entanto, a BNCC não é composta apenas pelos quadros e/ ou tabelas referentes aos campos de experiências a serem trabalhados com as crianças e adolescentes dentro do ambiente escolar. Assim, com o intuito de promover várias “entradas” no documento retomei a análise sobre como aparece – ou não, o debate de gênero em outras partes do documento que não somente em suas tabelas de conteúdos. O texto da BNCC contou com uma apresentação, seguido pela introdução, momento em que foram trazidas as competências gerais previstas para a educação básica; os marcos legais que teriam embasado esse documento, assim como os fundamentos pedagógicos, como também o pacto interfederativo e a defesa de implementação da BNCC. Em seguida, o documento apresenta sua estrutura (organizada a partir de quadros em que foram destacadas as competências gerais da educação básica composta de acordo com cada uma das três etapas da educação básica, sendo: 1) Educação infantil: direitos de aprendizagem; campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; 2) Ensino fundamental: áreas de conhecimento, competências específicas de área, componentes curriculares, e competências específicas de componente, e 3) Ensino médio: áreas de conhecimento, competências específicas de área e habilidades), por fim, foi apresentada a ficha técnica.

⁸¹A Sigla LGBTQIAPN+ é uma sigla que significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não binário e “[...] o símbolo de “+” aparece para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo”. Disponível em: <<https://www.fundobrasil.org.br/blog/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>>.

Após essa breve contextualização descritiva acerca de como a BNCC foi organizada e/ou estruturada, passo a apresentar alguns pontos em que a temática acerca do debate de gênero de algum modo apareceu ao longo do documento. Destaco que apresentei algumas percepções e interpretações, para isso trouxe trechos da Base em que o debate de gênero pode ser “percebido”, mesmo que seja de modo implícito. Com essa última frase busco defender que significantes remetem para outros significantes e operam de modo não linear, ou seja, os processos de significação não podem ser pautados pela literalidade do texto.

Estou tratando, inclusive, do que busquei apresentar como significante vazio a partir de Mendonça (2020, s/ p. e 2006, p.10) já que reconheço alguns significantes ao longo da BNCC em que o debate de gênero está incorporado, tais como Princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários e Inclusão à valorização das diferenças.

Nessa direção, destaco, por exemplo, ainda na seção de apresentação da BNCC, um fragmento em que o então ministro de educação Rossieli Soares da Silva⁸² destaca que a BNCC se compromete com a equidade esperada pela população brasileira daqueles que trabalham na educação (BRASIL, 2018, P. 5). Interpretando o significante equidade a partir da ideia de justiça, percebo que não poderia estar de fora desse significante, que aqui compreendo como um significante vazio, as questões de gênero. De certo modo o tema está colocado, mas como há tantas ênfases em outros significantes como avaliação e conhecimento esse significante fica inócuo e não promove aquilo que promete o tal ministro.

Em seguida, na seção de introdução, a questão da justiça social e sua relação com a educação surge novamente, mais uma vez, podemos associar com as questões de gênero, já que foi pontuado que a BNCC está orientada por princípios “[...] éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, e supostamente se reconhece pautada no caderno de Educação em Direitos Humanos⁸³, que é dever da educação “[...] afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa [...]”, buscando construir conhecimentos capazes de desenvolver habilidades e construir/formar atitudes e valores pautados na LDB. (ibidem: p. 7-9).

⁸²Tem formação na área de direito, atuou como Secretário de educação do Amazonas, e como ministro de educação do Brasil durante o último ano de gestão de o governo Temer (2018).

⁸³BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/36091298/CADERNO_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_EM_DIREITOS_HUMANOS>.

Nesse ponto destaco que quando se fala em afirmação de valores é preciso argumentar novamente a impossibilidade de neutralidade nos discursos mobilizados e nos sentidos em disputa. Além disso, trazendo para o foco o recorte temporal delimitado nesta dissertação (pós 2016), é importante pensar de que modo esse discurso de afirmação de valores poderia estar sendo significado na BNCC de forma associada, ou não aos discursos conservadores e Neoconservadores que ganharam força no período em questão e se propagou a partir de discursos como o “ideologia de gênero”, escola “sem partido”, “Kit gay”. Isso porque defendo que uma política curricular é sempre “lida” em seu contexto, marcada pelo caráter contingente e radical do político.

Ainda na mesma direção do que foi dito na seção de introdução, a BNCC definiu como competências gerais da educação básica: a) valorização e utilização de conhecimentos que possam contribuir na formação de um país mais justo, pautado na democracia e na inclusão; b) discutir amparado em fatos, dados e informações seguras e/ou confiáveis com o objetivo de formular, disputar e/ou negociar e “[...] defender ideias e pontos de vista e **decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos** [...] com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros [...]” (BRASIL, 2018, p. 9, grifo meu); c) “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”; d):

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, **com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais**, seus saberes, **identidades**, culturas e potencialidades, **sem preconceitos de qualquer natureza** (BRASIL, 2018, p. 10, grifo meu).

Por fim, está definida como décima e última competência:

e) “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, **tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos**, sustentáveis e **solidários**” (BRASIL, 2018, p. 10, grifo meu).

Destaco também quais são os marcos legais utilizados como embasamento para a elaboração da BNCC, sendo eles: 1) a Constituição Federal (1988); 2) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996); 3) o Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024); 4) a Lei de reforma do ensino médio - Lei nº 13.415/2017, 5) as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s do Ensino Médio – estabelecida pela Resolução Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. Nessa parte do documento foram destacados alguns trechos desses marcos legais, tendo sido apresentados como centrais na construção da Base, tais como o Artigo 210 da Constituição para justificar a necessidade de se fixar “[...] 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, *apud* BRASIL, 2018, p. 10, grifo meu). Percebo, mais uma vez, o discurso de preservação e/ou respeito aos “valores”, diante disso sigo buscando interpretar que sentidos estariam sendo atribuídos a esse significante que aparece diversas vezes ao longo da Base.

Em um segundo momento, na página 12, a Base traz ainda na área dos marcos legais, questões que podem estar incluindo o debate de gênero. Ao tratar das DNC’s o texto destaca que houve a expansão e organização do conceito chamado de Contextualização, passando agora, e também na BNCC, a ser compreendido como “a **inclusão, a valorização das diferenças** e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade (BRASIL, 2018, p. 11, grifo meu).

Nas áreas referentes aos fundamentos pedagógicos, ao pacto interfederativo e à implementação da BNCC foram encontrados diversos trechos tratando sobre os temas já mencionados a partir dos mesmos significantes, e complementando com outros, tais como Igualdade, Diversidade e Singularidade. Isto feito, passei a analisar o documento da BNCC com vistas a investigar se o debate de gênero seria encontrado nas áreas dos campos de experiência, assim como nas áreas de conhecimento, já que elas apareceram nas duas primeiras seções do documento. Dessa forma, tratarei a partir deste momento sobre os significantes utilizados para pensar as questões de gênero dentro dessas áreas.

Em meio aos diversos quadros e tabelas utilizados na BNCC como ferramentas para expor as áreas de conhecimento, assim como os conteúdos previstos para cada uma delas encontrei os significantes “Sexuais” e “Homossexuais”. Esse não foi o primeiro contato com esses significantes durante a leitura/análise, já que ambos haviam surgido nas buscas realizadas a partir do significante “Sexualidade”, como mencionado no primeiro momento da seção anterior. Em relação ao significante, “Homossexuais”, ele está dentro de uma das habilidades previstas para o 9º ano do ensino fundamental nos conteúdos na área de História da seguinte forma:

Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, **mulheres, homossexuais**, Camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BRASIL, 2017, p. 431 grifo meu).

Figura 9 – Habilidades a serem desenvolvidas na área de História (grifo meu).

CIÊNCIAS HUMANAS - HISTÓRIA
ENSINO FUNDAMENTAL

HABILIDADES
(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.
(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.
(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.
(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular no portal do MEC.

Entendo com isso que a questão de gênero está implicada em disputas contundentes tendo em vista a violência gerada. Há que dizer que há produções discursivas que têm como base uma lógica causalista que determina, via marcadores biológicos dos corpos, os modos como os sujeitos se veem e veem os outros. Vale dizer que, tendo em conta a perspectiva discursiva, compreendo que os conceitos de feminino e masculino são uma produção discursiva, que se fixam nos corpos diferentes. Ou seja, o feminino e o masculino ganham existência porque há uma produção de sentido, por exemplo, de cunho biológico que define as características do feminino e do masculino previamente, universalmente.

Defendo que tal correspondência entre características previamente dadas e as marcas físicas de um corpo dependem das produções discursivas contextualmente localizadas para então serem nomeados de tal forma. Não há, no entanto, qualquer essência que possa anunciar previamente o que podem esses corpos, o que podem os sujeitos com seus corpos, com sua linguagem, com sua subjetividade. Aqui cabe destacar novamente que pensar no sujeito em uma concepção pós estruturalista implica a rejeição aos discursos objetivistas/realistas que defendem a constituição do sujeito a partir de uma essência dada a priori. Busco assim discutir a impossibilidade de qualquer hegemonia plena, tal como a contingência e precariedade da BNCC e da BNC-formação, assim como de toda e qualquer política. Isso porque, ao pensar

sobre esse tema interpreto que nos discursos neoconservadores, tais como o “ideologia de gênero”, a cartilha gay, escola “sem partido”, e “mamadeira de “piroca”” o debate de gênero é visto como um inimigo. Com isso, diversos grupos, tais como os neoconservadores entram na disputa pelo currículo com o intuito de exterminar e/ou destruir discursos que visem a inclusão do debate de gênero nas políticas curriculares nacionais.

Volto assim a trazer para o centro da discussão esses significantes, desta vez, com a intenção de maior aprofundamento acerca dos sentidos que ambos estão carregando. Meu propósito inicial com a leitura dessas políticas curriculares foi, como destacado ao longo do texto, encontrar significantes e/ou formações discursivas que pudessem estar sendo utilizadas para significar o debate de gênero, caso ele estivesse presente em algum ponto das Bases. Neste momento, volto a chamar a atenção para o debate de gênero enquanto um significante em disputa, passível de ser preenchido por diferentes sentidos. Foi nessa perspectiva que mobilizei esforços na tentativa de interpretar os significantes mencionados, e tentar compreender a que debates de gênero eles podem ter sido atrelados.

Percebi que em diversos momentos durante a apresentação, introdução e destaque das competências gerais previstas para a educação básica apareceram temas como justiça social, equidade, promoção do respeito às diferenças – tal como às diferentes identidades, promoção dos direitos humanos, formação de valores, dentre outros. Nessa direção, já apontada a invisibilidade do debate de gênero com vistas a pensar a questão da diferença questiono como um texto do documento curricular apresenta inicialmente a defesa à cidadania, tal como às singularidades, mas não propõe a discussão das questões de gênero como conteúdo nas áreas de conhecimento? Como o princípio da cidadania, explicitado no documento, estaria assegurado nessa política curricular? A meu ver, o documento analisado apresenta acentuada preocupação com o conhecimento disciplinar, o que leva a um afastamento da discussão sobre cidadania, logo, sobre as questões de gênero e da diferença. Nesse emaranhado outras questões decorrem desta e cabe pensar então qual é a cidadania que está em jogo na BNCC, tal como na BNC-Formação. Tais discussões serão retomadas na seção acerca do neoconservadorismo. Não podemos deixar de destacar que se trata de um documento que, em meio às constantes disputas e negociações, teve seu texto final homologado após aproximadamente 3 anos de discussão e construção.

Esse retrocesso estaria ligado a muitas formações discursivas, algumas já destacadas nas seções e capítulos anteriores, tais como a “ideologia de gênero”, o Projeto de Lei “Escola sem partido”, o “kit gay”, a “mamadeira de “piroca””, dentre outras. Argumento que esses discursos encontram muitos pontos em comum, em especial, destaco aqui um viés conservador que tenta

fixar um sentido para o que pode ser considerado “Família”, por exemplo. Sendo assim, assumem como uma ameaça qualquer discurso que busque disputar e hegemonizar outros sentidos que, na concepção deles, maculem o nome “família”. Nessa direção, gênero e sexo estão imbricados e formam a dualidade feminino/masculino de forma que pode ser interpretado como um ataque à “moral” e aos “valores”, qualquer investimento em dissociar esses significantes. Recuperando o contexto pós 2016, embora nem todos os discursos supracitados não tenham surgido exatamente dentro do recorte temporal em questão, com exceção da *fake News* “mamadeira de “piroca””, todos os outros ganharam grande força nesse período.

Como mencionado no início desta dissertação, o período em questão foi atravessado pelo acréscimo de força dos discursos neoliberais e neoconservadores, o que ficou marcado pelo processo de impeachment, melhor dizendo, golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, pelo processo de prisão do presidente Lula através da operação Lava-jato, e a candidatura do ex-presidente Jair Bolsonaro a partir de uma campanha que se utilizou das mídias sociais em que notadamente utilizou-se de fake News, tal como a “ideologia de gênero” e a “mamadeira de “piroca”” como forma de propagar suas ideias. Além disso, marca esse recorte também a extinção da SECADI, ocorrida no primeiro ano de mandato de Bolsonaro, em 2019, e que, conforme apontado por Taffarel e Carvalho (2019) e Jakimiu (2021) foi um retrocesso no âmbito das políticas para a diferença.

Amparada pelas leituras pós-estruturais, assim como as categorias da TD compreendo que a BNCC e a BNC-Formação foram produzidas e hegemonizadas a partir de um campo de muitas disputas e tensões, o que implica diretamente nas diferentes relações de poder envoltas em todo esse processo. Cabe dizer que alguns discursos ganharam força nesse campo de disputas e foram hegemonizados a partir da BNCC e da BNC-Formação, no entanto, cabe também o cuidado de apontar que a hegemonia na perspectiva discursiva não está associada a um consenso no sentido clássico. Com isso, ressalto que foram muitas as tensões em torno dessa hegemonização. As políticas curriculares hegemonizam discursos, mas sempre em um “terreno” que se mantém instável. Assim, compreendo que nenhuma hegemonia é capaz de encerrar a significação, já que é impossível de cessar qualquer sentido. Interpreto que no processo de construção da BNCC e da BNC-Formação alguns discursos ganharam força e se tornaram hegemônicos, o que implica em pensar também que a partir disso discursos outros acabaram excluídos. Nesse processo, o debate de gênero está afastado das demandas privilegiadas nas Bases.

4. GÊNERO COMO POLÍTICA E O POLÍTICO NO CONTEXTO DO GÊNERO

Este capítulo foi elaborado, com vistas a trazer as associações que permitem uma prática discursiva performativa em que o movimento político tenta produzir formas de intervenção na esfera da política. Assim, via Butler (2017) tanto o gênero quanto o sexo são compreendidos como produções culturais discursivas que não necessariamente se associam, ou seja, nego qualquer possível caráter natural para ambos. Defendo que não há uma relação imprescindível entre o corpo de um sujeito e o seu gênero. No entanto, alguns grupos reacionários enxergam nessa forma de ver o gênero uma ameaça à moralidade e o que defendem como “família”, já que, para eles, o sexo é natural e o gênero está estritamente ligado a ele, ditando, ou melhor, tentando ditar a partir da heteronormatividade a condução dos corpos, sua forma de andar, vestir, falar, seus gostos, impulsos e desejos.

Nessa direção, o sexo supostamente conduz o gênero e vice-versa, não se admite assim as diferentes identidades de gênero que não a feminina e a masculina, e nesse caminho esses grupos constroem mecanismos e artefatos a partir das práticas discursivas para atacar e tentar aniquilar outras hegemonias que se antagonizem às suas. Assim, há esforços para tentar fixar um único e último sentido para a família, deslegitimando outras formas, tais como as compostas por casais homoafetivos. Em meio a isso, tentam convencer que é possível controlar o gênero a partir do sexo, o que não faz sentido quando se pensa num olhar pós-estruturalista. É ainda em meio a isso que tentam controlar o currículo, tal como o conhecimento a ser privilegiado de acordo com suas demandas.

É nesse contexto que este capítulo foi organizado em 3 partes, na primeira tratei acerca do neoconservadorismo, tal como de suas possíveis repercussão nas atuais políticas curriculares, na segunda propus pensar o *slogan* “ideologia de gênero” como um discurso privilegiado no bojo do neoconservadorismo, e, por fim, a última busquei refletir sobre os discursos escola “sem partido”, “kit gay”, e “mamadeira de “piroca””, sendo estes dois últimos fake News. Isso porque todas essas formações discursivas foram acionadas e/ou construídas no Brasil dentro no período pós 2016, e estiveram estritamente associadas tanto a temática de gênero, quanto ao currículo, mobilizando assim os dois campos e disputando-os. Dessa forma, passo a partir de agora a pensar o neoconservadorismo e o currículo.

4.1 Neoconservadorismo e o currículo no Brasil: repercussões pós 2016

Os discursos neoconservadores buscam legitimar o gênero a partir do binarismo homem *versus* mulher, feminino *versus* masculino, nesse mesmo movimento investem em deslegitimar gênero enquanto um conceito. Nessa direção, penso que “[...] o que vem a ser legítimo [...] está sempre aberto à possibilidade de questionamento, aberto ao debate, não se fundando em nenhuma *resposta a priori*” (KOZICK, 2015, s/ p.). É nesse caminho que esta seção foi pensada com vistas a esclarecer o que quero dizer ao evocar a noção de neoconservadorismo ao longo desta pesquisa, tal como sua expansão na educação brasileira a partir da década de 2010, em especial no período pós 2016, e suas repercussões no currículo. Para isso trouxe as contribuições de Apple (2000, 2003 e 2013) e Lima e Hypolito (2019).

Para iniciar esta discussão, a nível de contextualização e ampliação da reflexão aqui proposta, cabe pensar o surgimento do neoconservadorismo. Com base nos estudos de Apple (2000) e Lima e Hypolito (2019) ele surgiu após a segunda guerra mundial, por volta de 1960 e 1970, e tem relação direta com a chamada Nova Direita, já destacada a partir dos estudos de Rocha (2019). Neste momento, como prometido, busco retomar essa questão para então continuar a tratar mais diretamente sobre o neoconservadorismo. Quando falo em uma Nova Direita me refiro a um grupo formado no contexto global que promoveu a aliança de diferentes outros grupos, tais como os conservadores, neoliberais, neoconservadores e ultraliberais (LIMA e HYPOLITO, 2019, p. 3, ROCHA, 2019, p. 97). A partir dessa Nova Direita se articulou e consolidou uma espécie de aliança entre esses diferentes grupos, em especial, os neoliberais e neoconservadores, tendo como objetivo central o desmonte do Estado de Bem-Estar, já que havia o interesse latente de hegemonizar uma nova maneira de administrar o Estado. Nessa direção cabe evocar a relação do neoconservadorismo com a crise econômica ocorrida em 1970 nos Estados Unidos. Isso porque, essa crise teria mobilizado, por parte dos grupos conservadores, segundo apontou Lima e Hypolito (2019, p. 4), o discurso de que

[...] os movimentos pelos direitos civis e sociais – marcantes nos anos de 1960 – haviam provocado uma degeneração social e era preciso retomar valores que tinham como base, centralmente, a família, a moral e o indivíduo”.

Esse é um ponto crucial que nos leva a pensar esses ditos valores.

Mas afinal, quais são as características do neoconservadorismo? De que forma é possível defini-lo, ainda que contingencialmente? Venho compreendendo os neoconservadores como um grupo que busca hegemonizar valores “antigos”, que também podem ser tidos no imaginário social como os “tradicionais”, já que os julgam como melhores que os atuais, nas palavras de Lima e Hypolito (2019, p. 4), “[...] lutam pelas *tradições culturais*”. Para tratar sobre esse grupo

e as demandas por ele defendidas é preciso trazer à tona dois outros: os libertários, e os velhos conservadores. Enquanto o primeiro problematiza a falta de liberdade individual, o segundo confronta o excesso de individualismo compreendendo-o como criador do totalitarismo. Ou seja, se antagonizam, e foi justamente no bojo desses elementos contraditórios entre ambos os grupos que se formou o neoconservadorismo (ibidem: p. 7):

A principal novidade do movimento em relação ao velho conservadorismo é a incorporação de ideias libertárias, pois estas se aproximam muito de pressupostos neoliberais, principalmente pelo foco no indivíduo e na livre economia. Portanto, ao mesmo tempo em que neoconservadores incorporam princípios dos velhos conservadores – afirmam a centralidade da sociedade como um lugar de crenças e laços sociais, baseados em uma série de valores morais comuns -, passam a defender, também, um foco no indivíduo e na sua capacidade de escolha (ibidem).

O fragmento destacado explicita a impossibilidade de distinção entre os aspectos linguísticos e comportamentais envoltos nas ações praticadas no social, o que faz todo sentido quando se pensa o neoconservadorismo como uma prática discursiva. Isso porque, conforme discutido no capítulo 2, toda prática é discursiva, logo, não faz sentido distinguir o que é dito do que é feito, e vice-versa. Desse modo, por mais que o neoconservadorismo possa parecer contraditório e dicotômico, afinal, junta ideias libertárias que de algum modo se estreitam ao neoliberalismo à conceitos e ideias conservadoras, nada mais é do que uma produção de sentidos e significações que foram e são estruturadas de maneira parcial, provisória e contingente, ou seja, um discurso. Assim, compreendo que o neoconservadorismo é um discurso forjado no bojo dos discursos dos grupos libertários, tal como dos velhos conservadores, o que evoca um discurso híbrido. Ou seja, se aproxima dos discursos libertários em alguns aspectos, mas se distancia em outros, do mesmo modo com os discursos dos velhos conservadores, e a partir desse hibridismo circula entre e dialoga com diferentes grupos, ainda que pareçam tão antagônicos entre si. Assim:

[...] ao mesmo tempo em que neoconservadores incorporam princípios dos velhos conservadores – afirmam a centralidade da sociedade como um lugar de crenças e laços sociais, baseados em uma série de valores morais comuns -, passam a defender, também, um foco no indivíduo e na sua capacidade de escolha (LIMA e HYPOLITO, 2019, p. 7).

Cabe esclarecer, porém, que embora os dois grupos destacados se distanciem nos aspectos trazidos, há também pontos comuns que os aproxima, dentre os quais destaco, por exemplo, a oposição aos movimentos de contracultura, tal como aos programas sociais liberais da década de 1960, inclusive, alguns intelectuais fundiram as linguagens libertária e conservadora, isso porque, para eles, era impossível pensar a liberdade no sentido libertário “[...] sem a prerrogativa moral e um objetivo transcendental, bem como a virtude moral era impossível sem a liberdade, pois sem a possibilidade de escolha, o Estado imporia suas virtudes e seus objetivos” (MOLL, 2010, *apud* LIMA e HYPOLITO, 2019, p. 7). Posto o contexto de

“surgimento” do neoconservadorismo, alguns dos discursos que ele incorporou, assim como as aproximações e distanciamentos entre eles cabe pensar seus aspectos característicos. Nessa direção Apple (2003, p. 57) colabora para pensarmos o neoconservadorismo

Numa visão romântica do passado, de um passado em que o “verdadeiro saber” e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas “conheciam o seu lugar” e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade.

Nesse sentido ele traz o contexto neoliberal nos Estados Unidos, e, a nível de exemplo, destaca algumas de suas propostas no que se refere à educação, tais como os currículos obrigatórios, as avaliações nacionais, a retomada a uma tradição ocidental, além do patriotismo e valorização de perspectivas conservadoras da educação moral do caráter. Há de se observar que esta pesquisa busca pensar possíveis repercussões do neoconservadorismo no currículo nacional, assim, cabe evidenciar desde já as possíveis aproximações de propostas nos Estados Unidos e no Brasil visto que as atuais políticas curriculares são nacionais, normativas, e com objetivo explícito de centralização curricular e padronização docente. Caberá pensar, no entanto, a possível valorização das perspectivas conservadoras, o que estará em foco nas próximas duas seções. Isto posto, retomo à questão dos aspectos característicos do neoconservadorismo.

Fica evidente que numa visão neoconservadora o outro é uma ameaça. Ou seja, o grupo parte de uma hegemonia, e aquele/a que se antagoniza a esta é compreendido como uma ameaça à sua existência. O que faz todo sentido visto que é esse outro que se antagoniza que possibilita a existência de um “nós”. Estou tratando acerca do exterior constitutivo como aquele que permite que haja um interior, ou seja, de um “eles” que possibilita a existência de um “nós”. Nesse sentido, o neoconservadorismo só existe porque há um outro que ameaça o atendimento às suas demandas, ou seja, um outro discurso que disputa por hegemonias que se distanciam, e, mais do que isso, se antagonizam a perspectiva conservadora que ele busca fortalecer e manter. Nesse contexto, o neoconservadorismo emerge como um corte antagonico aos movimentos de contracultura, assim como aos programas sociais liberais por volta de 1960, como já apontado. A meu ver, está em jogo a disputa pela diferença, já que diante do fortalecimento de discursos que questionavam a cultura hegemônica e disputavam a construção de outras hegemonias, aquelas que reconhecessem a diferença em relação, por exemplo, às identidades de gênero, emerge o neoconservadorismo. Tendo como característica a defesa de uma perspectiva conservadora para a educação, este último é utilizado como ataque ao outro, visto não apenas como outro, mas, arrisco dizer, como inimigo a ser destruído, como se isso fosse possível.

É nesse contexto que o neoconservadorismo investe em ataques ao multiculturalismo visto que o outro nessa perspectiva é tido como um perigo aos “valores tradicionais”. Em meio a isso exigem políticas de fortalecimento do Estado com vistas a regular a prática docente através da tentativa de padronização, racionalização e “policiamento” (APPLE, 2003, p. 62). Vale pensar as alianças feitas pelo neoconservadorismo. Ainda de acordo com Apple (2003) este grupo estabelece alianças com os grupos neoliberais, tal como os fundamentalistas religiosos populistas-autoritários e evangélicos conservadores. No que se refere a tais grupos, ainda que as demandas e interesses possam ser distantes em determinados aspectos, ou até mesmo contraditórios, o que faz com que se movimentem de modo particular, eles não atuam de maneira isolada. Ao contrário disso, se unem e estabelecem alianças com vistas a fortalecer a defesa de suas hegemonias.

Talvez seja necessário esclarecer mais uma vez que, com base em Apple (2003), trago a discussão acerca do neoconservadorismo no contexto dos Estados Unidos, mas, ao pensar o contexto nacional não são discursos distintos, já que, a meu ver, com base em diversas das bibliografias que tratam do ganho de força desses discursos em contexto nacional, tais como (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2020, p. 2; DAL’LGNA, SCHERER e SILVA, 2020, p. 2), ele é operado de forma semelhante à que Apple (2003) evidencia, o que ficará mais destacado nas próximas seções. Dessa forma, continuarei a tratar acerca das alianças mencionadas.

É digno de nota que os populistas autoritários têm a bíblia como “respaldo” para seus posicionamentos em relação à educação e política social. Com isso, “moralidade cristã”, papéis de gênero e da família ancorados na bíblia permeiam seus discursos e defesas acerca das políticas de educação (LIMA e HYPOLITO, 2019, p.8). Esse é um aspecto relevante para a discussão aqui proposta uma vez que pensar a significação do gênero nas atuais políticas curriculares nacionais faz parte de meu escopo. Nesse mesmo caminho Apple (2003) destaca que a plataforma desse grupo – populistas autoritários – abarca temáticas ligadas a gênero, sexualidade, família, tal como o que supostamente deve ser considerado como saber “legítimo” nas escolas da educação básica. Além disso, esse grupo tem feito pressão, inclusive, sobre as editoras de livros didáticos com o objetivo de mudanças em conteúdos e aspectos relevantes das políticas educacionais.

Em meio a essa tentativa de controle do currículo se destaca o apoio dos populistas-autoritários ao ensino domiciliar, amplamente divulgado no Brasil pelo termo em língua inglesa – *homeschooling* (ibidem). Esse apoio tem como premissa a defesa de que a influência do Estado na vida familiar supostamente representaria um perigo às famílias, nessa direção “está

relacionado com o medo do multiculturalismo, que, na perspectiva dos populistas autoritários, representa outro perigo, já que seus filhos são obrigados a conviver com o *diferente*, e muitas vezes, o *imoral*” (LIMA e HYPOLITO, 2019, p.8).

Ao pensar o currículo há de se destacar os interesses comuns entre os grupos conservadores e populistas autoritários, dentre os quais se destaca, por exemplo, a tentativa de trazer à tona aspectos relacionados à autoridade, à família, à moralidade, à igreja e a “decência”, haja visto que, segundo seus discursos, apenas assim seria possível subverter a suposta decadência moral evidenciada por eles na atualidade.

Objetivo trazer para o centro da discussão a partir de agora as repercussões do neoconservadorismo no currículo no contexto nacional, em especial, após 2016.

Já que busco pensar a nível nacional, trago a figura de alguém que, a meu ver, representa o grupo neoconservador no Brasil, trata-se de Bolsonaro, já mencionado anteriormente, e que será ainda evocado nas próximas seções. Moll (2015a apud LIMA e HYPOLITO, 2019, p. 3) também vem apontando este como um exemplo de político neoconservador, já que ele “[...] demonstra um discurso moralista baseado, inclusive em pressupostos cristãos estritos (para não dizer fundamentalistas”. Assim, cabe trazê-lo como um dos grandes nomes na política nacional no contexto pós 2016, visto que teve sua campanha para a presidência alavancada com o apoio de diferentes grupos em 2018, dentre eles, os conservadores, em especial, vinculados a grupos religiosos. À guisa de exemplo disso trago alguns nomes de líderes religiosos de igrejas pentecostais e neopentecostais com grande influência que declararam apoio ao então candidato, tais como bispo Edir Macedo – líder da igreja Universal do Reino de Deus, uma das maiores denominações evangélicas no Brasil: pastor Cláudio Duarte; Marco Feliciano – fundador e líder da igreja Catedral do Avivamento, e Silas Malafaia – líder da Assembléia de Deus Vitória em Cristo. Nessa direção Ferreira e Fuks (2021, p. 2) também apontaram que “Bolsonaro se aproximou de lideranças políticas evangélicas centrais no campo religioso brasileiro”. Mais do que isso, os autores afirmam que já na presidência Bolsonaro deu de “presente” ao bispo Edir Macedo um passaporte diplomático. Os autores vão além e defendem que “A relevância política do sucesso da campanha do Bolsonaro entre os eleitores evangélicos não deve ser subestimada. Afinal sem a maioria absoluta desses votos, provavelmente ele não teria sido eleito presidente do Brasil” (ibidem).

Trazer à tona os aspectos destacados acima na discussão aqui proposta se justifica na medida em que busco pensar nas redes de alianças do neoconservadorismo em contexto nacional dentro do recorte temporal proposto com vistas a refletir sobre suas repercussões na produção das atuais políticas curriculares. Fica evidente que as redes de aliança com os grupos

evangélicos pentecostais e neopentecostais, em especial, a partir das alianças estabelecidas por Bolsonaro em sua primeira campanha eleitoral para a presidência que, embora tenha ocorrido em 2018, há de se observar, as articulações e movimentações se iniciam muito antes na esfera do político. Com isso, retomo, como prometido, a questão levantada no início desta seção: que “valores” o neoconservadorismo busca conservar e/ou preservar? Numa linguagem pós-estrutural, que sentidos estão em jogo para este grupo quando se fala em “valores”? Que hegemonias buscam estabelecer? Busco fazer essa discussão de forma articulada com o currículo, já que tenho como objetivo investigar como esses discursos tem reverberado na BNCC e na BNC-Formação em relação ao debate de gênero.

Com base nos pontos e aspectos levantados até aqui, argumento que no Brasil o neoconservadorismo, alinhado, dentre outros, aos discursos de grupos evangélicos pentecostais e neopentecostais ganhou força a partir da década de 2010. O período pós-2016 no cenário nacional, a partir de uma gama de eventos, tais como o processo de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff; o processo de prisão do presidente Lula; a vitória do ex-presidente Bolsonaro; o fim da SECADI; a extinção do Programa Brasil sem homofobia; a retirada do inciso III do capítulo 2º que tratava especificamente sobre a inclusão das questões de gênero e orientação sexual no atual PNE, foi um terreno fértil para uma pauta neoconservadora. Isso também configura algumas das tantas investidas dos grupos neoconservadores em “combater” políticas que envolvam avanços no que se refere à novas hegemonias em torno de determinados significantes em disputa, dentre os quais estão a família, o gênero, a identidade de gênero, a sexualidade, e a mulher. A todo o custo tentam desenfreadamente a partir do neoconservadorismo interromper as políticas que se antagonizem aos ditos “valores” que, para eles, deve ser retomado, inclusive, a partir do currículo. Em meio a esse emaranhado busquei pensar na próxima seção um discurso que foi abraçado e/ou abraçou o neoconservadorismo na fracassada tentativa de frear a significação do gênero como um ato performativo, e controlar sua significação a partir do currículo.

4.2 Ideologia de Gênero: um discurso privilegiado no bojo do neoconservadorismo

Esta seção foi pensada com vistas a oferecer um convite à discussão sobre alguns dos discursos que ganharam força no período pós 2016 no bojo do neoconservadorismo. Dentre eles destaco o “ideologia de gênero”, o “kit gay”, o “Escola sem Partido” e o “mamadeira de “piroca””. Todos estes apareceram em diferentes momentos no caminhar desta pesquisa, e se associam ao recorte temporal proposto, haja vista que foram amplamente propagados e podem

ser vinculados a Nova Direita, tendo como principal característica a ser aqui destacada a associação ao viés conservador. Cabe reforçar que um dos aspectos predominantes desses grupos é a defesa de discursos neoliberais que disputam pela hegemonia de políticas de mercado com promessas de inovação e liberdade ao passo em que tentam manter a tradição, autoridade e moderação através de políticas centradas na família – cisheterossexual -, na religião e no patriotismo (BROWN, 2019, p. 110). Como dito anteriormente, um dos principais nomes que representa esses grupos no período pós 2016 é Bolsonaro. Ele foi um dos responsáveis pela ampla propagação dos discursos em questão, sendo, inclusive, quem nomeou a fake *News* “mamadeira de “piroca”” durante sua primeira campanha eleitoral para a presidência da república, em 2018.

Assim, o primeiro movimento nesta seção foi de descrever o que é cada um desses discursos, com vistas a apresentar uma análise de forma articulada com o currículo e o gênero a partir das categorias destacadas no capítulo 2: performatividade de gênero, hegemonia, política e político. O primeiro a ser discutido é o “ideologia de gênero”, já que, a meu ver, todos os demais estão atravessados de diferentes formas por ele. Diante disso, este primeiro ganhou um espaço mais amplo nesta seção. Para isso trouxe Reis e Eggert (2017), Miskolci e Campana (2017), e Paraíso (2016 e 2018), além de contribuições de Teixeira (2021).

Para começo de conversa precisamos voltar um pouco em relação ao período pós 2016, já que, conforme destacado por Miskolci e Campana (2017, p. 731), tal como por Reis e Eggert (2017, p. 15), o impulsionamento do discurso “ideologia de gênero” no Brasil tem particular aproximação com o que ocorria no âmbito das discussões em torno das políticas de educação entre o final da década de 2010 e os primeiros anos da década seguinte. Isso porque naquele momento tramitava o processo de construção do novo Plano Nacional de Educação – PNE, razão pela qual se debatia a inclusão do combate às desigualdades de gênero como uma meta a ser alcançada. Se, aliado a isso, retomamos os PCN’s para recuperar que no que tange a política curricular o que se tinha em relação ao debate de gênero era uma orientação não obrigatória a partir de temas transversais que tratavam acerca da orientação sexual, como já destacado anteriormente. No entanto, as questões de gênero estavam latentes, sendo pautadas em diversos momentos, como por exemplo na Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010) que aprovou como deliberação, levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia:

b). Inserir e implementar na política de valorização e formação dos/ das profissionais da educação, a partir da reorganização da proposta curricular nacional, a discussão de gênero e diversidade sexual, na perspectiva dos direitos humanos, quebrando os paradigmas hoje instituídos e adotando para o currículo de todos os cursos de formação de professores/as um discurso de superação da dominação do masculino sobre o

feminino, para que se afirme a constituição de uma educação não sexista (CONAE, 2010, p. 145).

Essa deliberação foi compreendida como um ponto crucial na elaboração do novo PNE, conforme apontado por Reis e Eggert (2017, p. 15). Ou seja, havia um encaminhamento para que as questões de gênero fossem incluídas no PNE, o que chegou a acontecer em uma das versões preliminares. No final de 2010 foi encaminhada à câmara de deputados uma versão do PNE que tramitou por aproximadamente 2 anos, período em que foi debatida e por fim aprovada pelos deputados e então encaminhada ao Senado. Esta versão contemplava a deliberação do CONAE acima supracitada. O artigo 2º estabeleceu como diretrizes do PNE “[...] III – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012d). Outra relevante observação é que houve o cuidado de utilizar a flexão do gênero em todo o texto, o que, a meu ver, demonstrou mais uma vez um compromisso do novo PNE com o combate à desigualdade de gênero. No entanto, em 2013 o Senado aprovou uma nova versão do PNE, nesta foi retirado do inciso III do capítulo 2º o seguinte trecho: “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”. Outra alteração observada foi a retirada da flexão de gênero, ou seja, todo o texto do documento voltou à forma genérica masculina.

É digno de nota que essas alterações causaram um alvoroço, já que a proposta do novo PNE voltou a ser discutida na câmara dos deputados, momento em que a chamada “ideologia de gênero” foi amplamente discutida, tanto a partir de manifestações favoráveis como contrárias. Por fim, em meio a essas disputas, houve uma sanção presidencial já em 2014 a partir da qual foi contemplada a flexão de gênero na escrita do texto, no entanto, o trecho que especificava as formas de discriminação a serem combatidas ficou de fora. Não poderia deixar de pontuar nessa discussão outro importante acontecimento durante o período de discussão e elaboração do novo PNE. Em 2011 o Supremo Tribunal Federal – STF reconheceu o matrimônio homoafetivo, ou seja, reconheceu que a união entre duas pessoas do mesmo sexo possuía os mesmos direitos legais do casamento heterossexual. Esse foi um marco no que tange a conquista de direitos das pessoas LGBTQIAPN+.

Como toda hegemonia é frágil e na esfera do político as lutas nunca cessam, não por coincidência no mesmo mês - maio de 2011 – ganhou notoriedade nacional o chamado “kit gay”, iniciando-se assim uma verdadeira caçada ao programa Brasil sem homofobia. Isso, no entanto, será discutido mais adiante, já que cabe antes abrir espaço para o surgimento, ou, dito de outro modo, a construção do significante “ideologia de gênero”, e sua chegada no âmbito nacional.

De acordo com as referências citadas acima, pensar a construção do *slogan* “ideologia de gênero” implica trazer à tona alguns nomes, tais como o do cardeal Joseph Aloisius Ratzinger, mais conhecido como papa Bento XVI, o papa João Paulo II e Jorge Scala. Este último trata-se de um professor universitário argentino que lidera setores conservadores, sendo autor de bibliografias como *Ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família*. Cabe o cuidado de dizer que não estou pressupondo que essas figuras tenham construído sozinhas os discursos em questão, no entanto, são citados enquanto representantes de diferentes setores e grupos que, de modo articulado, construíram e mobilizaram discursos que numa disputa no campo do político ganharam força a ponto de tornar o “ideologia de gênero” um discurso hegemônico. Fica evidente desde já a participação do setor religioso, em especial, a igreja católica, na construção de tal discurso. Inclusive, nas discussões apreendidas por Miskolci e Campana (2017, p. 126), assim como por Reis e Eggert (2017, p. 17) e Teixeira (2020, s/ p.) fica claro o seu protagonismo.

Afinal, de onde e em que contexto surgiu esse slogan? De acordo com Miskolci e Campana (2017, p. 739), assim como Teixeira (2020, s/ p.) o surgimento da expressão “ideologia de gênero” emergiu como resposta da igreja católica à Conferência da ONU em Beijing, no entanto, passou a ser amplamente divulgada no clero a partir do Documento de Aparecida (2007), até ser hegemônica como a noção articuladora de diferentes empreendedores morais contrarreformas legais e políticas governamentais na década de 2010. Ou seja, a expressão “ideologia de gênero” emerge na igreja católica e é disseminada a partir de um documento escrito pelo papa Bento XVI. Mas afinal, que demandas esse significante mobilizava nesse documento? Cabe pensar que discursos estão como “plano de fundo” do “ideologia de gênero”, sendo este um ponto nodal, já que assume o papel de representar diferentes demandas articuladas. De forma mais clara, faz parte desta discussão refletir sobre que demandas estão sendo representadas pelo slogan “ideologia de gênero”. Com essa questão em vista, passo a trazer alguns trechos de declarações feitas por alguns representantes de grupos que vem buscando fortalecer as questões de gênero como uma suposta ideologia a ser combatida. O que conta com trechos de documentos, além de entrevistas.

Nessa direção volto a trazer as contribuições de Miskolci e Campana (2010, p. 725) que defendem que o combate à suposta “ideologia de gênero” tem crescido e conquistado terreno em escala global “[...] associando-se a diversas discussões que giram em torno da saúde reprodutiva das mulheres, da educação sexual ou do reconhecimento de identidades não

heterossexuais, entre outras questões”. Em uma “Carta às mulheres”⁸⁴ (1995), o papa João Paulo II ressaltou a necessidade de defender a identidade feminina pela perspectiva essencialista. Em um trecho ele diz:

Obrigado a ti, *mulher-mãe*, que te fazes ventre do ser humano na alegria e no sofrimento de uma experiência única, que te torna o sorriso de Deus pela criatura que é dada à luz, que te faz guia dos seus primeiros passos, amparo do seu crescimento, ponto de referência por todo o caminho da vida. Obrigado a ti, *mulher-esposa*, que unes irrevogavelmente o teu destino ao de um homem, numa relação de recíproco dom, ao serviço da comunhão e da vida. Obrigado a ti, *mulher-filha* e *mulher-irmã*, que levas ao núcleo familiar, e depois à inteira vida social, as riquezas da tua sensibilidade, da tua intuição, da tua generosidade e da tua constância. Obrigado a ti, *mulher-trabalhadora*, empenhada em todos os âmbitos da vida social, económica, cultural, artística, política, pela contribuição indispensável que dás à elaboração de uma cultura capaz de conjugar razão e sentimento, a uma concepção da vida sempre aberta ao sentido do « mistério », à edificação de estruturas económicas e políticas mais ricas de humanidade. Obrigado a ti, *mulher-consagrada*, que, a exemplo da maior de todas as mulheres, a Mãe de Cristo, Verbo Encarnado, te abres com docilidade e fidelidade ao amor de Deus, ajudando a Igreja e a humanidade inteira a viver para com Deus uma resposta « esposal », que exprime maravilhosamente a comunhão que Ele quer estabelecer com a sua criatura. Obrigado a ti, *mulher*, pelo simples facto de seres *mulher!* Com a percepção que é própria da tua feminilidade, enriqueces a compreensão do mundo e contribuis para a verdade plena das relações humanas (Carta às mulheres de João Paulo II, 1995).

Já em 2004, em uma “Carta aos bispos”⁸⁵ reiterou a maternidade como um elemento-chave da suposta identidade feminina. Nesse sentido ele diz:

Entre os valores fundamentais relacionados com a vida concreta da mulher, existe o que se chama a sua capacidade para o outro. Não obstante o fato de um certo discurso feminista reivindicar as exigências para ela mesma, a mulher conserva a intuição profunda de que o melhor da sua vida é feito de atividades orientadas para o despertar do outro, para o seu crescimento, a sua proteção (Carta aos bispos, João Paulo II, 2004).

Na V conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe (Celam) ocorrida em 2007, mais conhecido como “Documento de Aparecida”⁸⁶ se destaca o seguinte trecho:

Entre os pressupostos que enfraquecem e menosprezam a vida familiar, encontramos a ideologia de gênero, segundo a qual cada um pode escolher sua orientação sexual, sem levar em consideração as diferenças dadas pela natureza. Isso tem provocado modificações legais que ferem gravemente a dignidade do matrimônio, o respeito ao direito à vida e a identidade da família (Celam, 2007: 30).

Ainda no que se refere a esse documento, Miskolci e Campana (2017, p. 728) afirmam que ele “estabelece uma agenda comum contra o que denomina “ideologia de gênero”, algo que foi exposto primeiramente pelo cardeal Ratzinger e logo retomado em outros documentos oficiais

⁸⁴ Disponível em:< https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/letters/1995/documents/hf_jp-ii LET_29061995_women.html>. Acesso em: 27, maio. 2023.

⁸⁵ Disponível em:< https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20040731_collaboration_po.html>. Acesso em: 27, maio. 2023.

⁸⁶ Disponível em:< http://www.dhnet.org.br/direitos/cjp/a_pdf/cnbb_2007_documento_de_aparecida.pdf>. Acesso em: 27, maio. 2023.

da igreja católica”. Esses outros documentos seriam o Conselho Pontífico para a Família⁸⁷ nomeada “Família, matrimônio e uniões de fato” (2000), e a Carta aos bispos (2004). Na defesa dos autores, “Em suma, com o Documento de Aparecida, a batalha contra a “ideologia de gênero” era declarada em toda a América Latina” (ibidem).

Vale trazer ainda as palavras de Jorge Scala, já citado como um dos grandes nomes na defesa do “ideologia de gênero”. Na tentativa de definir o que vem a ser tal slogan o autor afirma em sua obra:

Concebida pelo movimento feminista radical, cuja visão de mundo é a de que o homem teria dominado a mulher ao relegá-la à vida doméstica e privada, reservando para si a exclusividade da vida pública, profissional e política. Para obter a igualdade dos sexos, não teria sido suficiente dar direitos políticos e civis às mulheres – primeiro e segundo feminismo -, mas seria necessário algo mais radical: disputar o poder político em igualdade de condições com os homens, para o qual a mulher deveria ser incorporada ao mundo do trabalho e à vida pública com igualdade absoluta com o homem. Ora, este objetivo não pode ser conseguido mágica ou instantaneamente. **Implica a luta contra o homem** e, portanto, é necessário elaborar uma estratégia para ser aplicada adequadamente, um instrumento eficaz de luta. Esse instrumento é a ideologia de gênero (Scala, 2011, p. 62, grifo meu).

Ou seja, para Scala o debate de gênero não passa de uma ferramenta construída para que as mulheres lutem contra os homens por igualdade. Assim, a partir da análise do trecho supracitado argumento que supostamente haveria um “nós” (os homens) e um “eles” (as mulheres) a partir de um corte antagônico mobilizado pela demanda por igualdade de direitos para as mulheres. Dessa forma, mais uma vez reitero o “ideologia de gênero”, citado por Scala como uma ferramenta na luta das mulheres contra os homens – o que é uma outra falácia - como um articulador de demandas. A defesa de Scala reforça, a meu ver, a polarização homem/mulher. Mais do que isso, define o feminismo como uma luta das mulheres, o que passa longe da defesa que busco construir nesta pesquisa, já que compreendo o feminismo como um movimento articulador de demandas que embora possamos nomear um certo protagonismo das mulheres, não pode ser fixado a uma luta das mulheres. Em outro momento durante uma entrevista⁸⁸ sobre seu livro o autor definiu a temática do seguinte modo:

Seu fundamento [da ideologia de gênero] principal e falso é este: o sexo seria o aspecto biológico do ser humano, e o gênero seria a construção social ou cultural do sexo. Ou seja, que cada um seria absolutamente livre, sem condicionamento algum, nem sequer o biológico, para determinar seu próprio gênero, dando-lhe o conteúdo que quiser e mudando de gênero quantas vezes quiser. Agora, se isso fosse verdade, não haveria diferenças entre homem e mulher — exceto as biológicas; qualquer tipo de união entre os sexos seria social e moralmente boas, e todas seriam matrimônio; cada tipo de

87

Disponível

em:<

[⁸⁸ Disponível em:<](https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/index_po.htm#:~:text=%5BFranc%C3%AAs%2C%20Ingl%C3%AAs%2C%20Italiano%5D&text=Declara%C3%A7%C3%A3o%20do%20Pontif%C3%ADcio%20Conselho%20para%20a%20Fam%C3%ADlia%20sobre%20a%20Resolu%C3%A7%C3%A3o,facto%22%2C%20inclu%C3%ADdas%20as%20homossexuais.>”. Acesso em: 28, março. 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=)

matrimônio levaria a um novo tipo de família; o aborto seria um direito humano inalienável da mulher, já que somente ela é que fica grávida; etc. Tudo isso é tão absurdo, que só pode ser imposto com uma espécie de “lavagem cerebral” global [...] O gênero destrói a estrutura antropológica íntima do ser humano... (SCALA, 2012).

Neste último trecho fica evidenciado o “incômodo” dos grupos conservadores com os diferentes avanços no que se refere às questões de gênero. Como destacado no primeiro capítulo desta pesquisa, gênero foi hegemonizado enquanto um significante que abarca demandas por direitos de diferentes grupos, por exemplo, as mulheres - cisheterossexuais e transgênero, os gays, os homens transexuais, travestis, as lésbicas, dentre as incontáveis identidades. No entanto, há na esfera do político uma luta para fixar um sentido essencialista para o gênero, tal como para o sexo. Sob meu ponto de vista, vale uma pontuação importante nesse sentido: tudo isso são lutas por hegemonia, por significação, são tentativas de frear os vários processos articulatórios e “congelar” um sentido, ou seja, estou falando da tentativa de colmatar a política. No entanto, como venho defendendo, toda hegemonia é precária, e foi diante dessa fragilidade que foram hegemonizados outros modelos de família, outros matrimônios que não aqueles cisheterossexuais, e outros sentidos para os significantes mulher e homem, que não aquele essencialista e biologicista. Os grupos neoconservadores se antagonizam justamente a isso, já que tentam a partir de diferentes estratégias enfraquecer o discurso do gênero como performático, e fortalecer as estruturas patriarcais que, cabe lembrar, continuam sendo hegemônicas mesmo diante da construção de hegemonias antagônicas a elas.

A partir de agora, com vistas a ampliar a discussão e tentar dar conta do período pós 2016 estará em foco as falas de Bolsonaro sobre a temática em questão. No início de seu mandato como presidente, durante uma participação na abertura da Assembleia-Geral da ONU Bolsonaro (2019, s/ p.)⁸⁹ fez uma fala em ataque aos governos anteriores, em especial, à última década, que, vale lembrar, tratava-se de governos de esquerda. Assim, de acordo com seu discurso: “A ideologia invadiu nossos lares para investir contra a célula mater de qualquer sociedade saudável: a família. Tenta ainda destruir a inocência de nossas crianças, pervertendo até mesmo identidade mais básica e elementar: a biológica”. No ano seguinte, em um evento nomeado Marcha para Jesus, ocorrido em Brasília Bolsonaro em uma fala afirmou:

Não existe essa conversinha de ideologia de gênero, isso é coisa do capeta. A todo o momento a gente ouve essa esquerdalha: PT, PCdoB, PSOL, essa esquerdalha nojenta falar que o Estado é laico. O Estado é laico, mas eu, jovem bravo, sou cristão (BOLSONARO, 2020, s/ p., grifo meu)⁹⁰.

Já em 2022, durante uma entrevista⁹¹ ele declarou:

⁸⁹ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-hrh5n4dm8Q>>. Acesso em: 2, jun. 2023.

⁹⁰ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=zWf1mHaIYMM>>. Acesso em: 2, jun. 2023.

⁹¹ Disponível em: < (47) [Bolsonaro chama ideologia de gênero de coisa do capeta - YouTube](#). Acesso em: 2, jun. 2023.

Uma questão muito importante para todos nós: quase todo mundo aqui tem filhos e netos. E nós queremos que nossos filhos e netos sigam a linha das nossas famílias. Que deles seja afastado da sala de aula a ideologia de gênero. **Não podemos admitir que não se nasce homem ou mulher e se decida o sexo lá na frente. Isso é inadmissível.** Isso não pode ser aceito por qualquer um de nós (BOLSONARO, 2022, s/ p., grifo meu).

Em outro momento, nas campanhas eleitorais, ainda em 2022, durante entrevista para uma emissora de televisão o então candidato à presidência fez uma nova fala sobre a temática⁹²:

O meu governo não admite sequer discutir a questão de legalizar o aborto, nós respeitamos a vida desde a sua concepção [...] o nosso governo também é contra o que começou em 2009 no Brasil, a chamada ideologia de gênero [...] **nós queremos nossos filhos na escola atrás de conhecimento, e não atrás de certas práticas conhecidas como ideologia de gênero, onde se bota na cabeça da criança que ele pode ser menino hoje e pode ser menina amanhã, e vice-versa** (BOLSONARO, 2022, s/ p., grifo meu).

Cabe pensar que a perspectiva de conhecimento privilegiada nas políticas diz muito sobre a que demandas elas visam atender. A meu ver, na declaração de Bolsonaro fica explicitada a tentativa de invalidar o campo do gênero como um campo de estudos que constrói conhecimentos a serem desenvolvidos, inclusive, nas escolas. Em pesquisas em plataformas digitais como o Youtube pode-se encontrar o discurso bolsonarista (que busca representar diferentes grupos sociais) sobre o assunto em questão. Em 2020, antes de comandar uma reunião ministerial, o então presidente Bolsonaro declarou ter solicitado à Secretaria Geral da Presidência que providenciassem, em caráter de urgência, um Projeto de Lei Federal que visasse a proibição da chamada “ideologia de gênero” no Brasil⁹³. Paralelamente a isso, após tais declarações ocorreu um fato digno de nota: João Dória⁹⁴, na época governador do Estado de São Paulo, mandou recolher das escolas materiais didáticos destinados ao oitavo ano do ensino fundamental, isso porque havia nesse material a discussão da temática de gênero, como pode ser visto abaixo nas páginas em questão⁹⁵:

⁹² Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=c5Wg1ZXGi_w>. Acesso em: 2, jun. 2023.

⁹³ Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=a7yCsZEullg>>. Acesso em: 2, jun. 2023.

⁹⁴ Na época estava filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, e declarou apoio a Bolsonaro nas eleições de 2018.

⁹⁵ Disponível em espaços como:<<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/doria-manda-recolher-livros-de-ciencia-que-fala-sobre-diversidade-sexual-nao-aceitamos-apologia-a-ideologia-de-genero.ghtml> ; <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/doria-manda-tirar-de-circulacao-livro-didatico-que-fala-de-ideologia-de-genero/> ; <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/23/doria-diz-que-nao-se-arrepende-de-recolher-livro-sobre-identidade-de-genero.htm>. Acesso em: 9, jun. 2023.

Figuras 5 e 11 - Texto contido no livro recolhido pelo governo de São Paulo.

Fonte: Jornal Globo; Gazeta do Povo e site Uol.

CIÊNCIAS

29

A DIVERSIDADE DE MANIFESTAÇÕES E EXPRESSÕES DA IDENTIDADE HUMANA

"A humanidade é formada por seres plurais e diversos quanto à maneira de ser, sentir, raciocinar, agir e perceber a vida. Essa pluralidade e diversidade também se aplicam à forma como nos relacionamos afetivamente e/ou sexualmente com outras pessoas. Isto significa que não existe uma única forma de relação em que supostamente é "natural", "correta" ou "normal". Pelo contrário, as possibilidades são muitas".

(Documento Orientador COGEB nº 14 de 2014. Diversidades sexuais e de gênero: guia de metodologias e atividades para o Programa Escola de Família)

Para compreendermos um pouco mais sobre diversidade sexual, apresentamos dois textos. Sob orientação do(a) professor(a), junte-se ao seu grupo para discutir as principais ideias presentes nos textos.

TEXTO 1: Sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual

A diversidade sexual pode ser compreendida a partir de três eixos fundamentais, que interagem entre si de maneira dinâmica para a vivência da sexualidade: o sexo biológico, a identidade de gênero e a orientação sexual.

O **sexo biológico** é constituído pelas características fenotípicas (órgãos genitais externos, órgãos reprodutores internos, mamas, barba) e genotípicas (genes masculinos e genes femininos) presentes em nosso corpo. É importante ressaltar que existem somente dois sexos: XY produz um ser chamado macho e XX, um ser chamado fêmea. No entanto, a natureza não funciona com uma separação rígida, havendo, inclusive, pessoas que nascem com dois órgãos genitais, conhecidas como intersexuais ou hermafroditas.

A **identidade de gênero** refere-se a algo que não é dado e, sim, constituído por cada indivíduo a partir dos elementos fornecidos por sua cultura: o fato de alguém se sentir masculino e/ou feminino. Isso quer dizer que não há um elo imediato e inescapável entre os cromossomos, o órgão genital, o aparelho reprodutor, os hormônios, enfim o corpo biológico em sua totalidade, e o sentimento que a pessoa possui de ser homem ou mulher. A identidade é um conjunto de fatores que forma um complexo "jogo do eu", onde entram em cena a intencionalidade (como a pessoa se vê e se comporta) e a exterioridade (como ela é vista e tratada pelos demais). Nesse sentido, podemos dizer que ninguém "nasce homem ou mulher", mas que nos tomamos o que somos ao longo da vida, em razão da constante interação com o meio social.

Há, basicamente, dois tipos de identidade de gênero:

- **cisgênero** - é a pessoa que se identifica com o sexo biológico com o qual nasceu;
- **transgênero** - é a pessoa que nasceu com determinado sexo biológico e que não se identifica com o seu corpo.

Já a orientação sexual é entendida como a seta ou a direção onde aponta o desejo erótico de cada pessoa, podendo ser:

- **heterossexual** - quando a pessoa sente afeto e atração por outra do sexo oposto;
- **homossexual** - quando a pessoa tem atração e afeto por outra do mesmo sexo;
- **bissexual** - quando a pessoa sente atração e afeto por outra pessoa, independente se é do mesmo sexo ou do sexo oposto ao seu. ▶

30

SÃO PAULO FAZ ESCOLA – CADERNO DO ALUNO

▶ A orientação sexual é uma atração espontânea e não influenciável, que só pode ser conhecida plenamente pelo indivíduo que a vivencia. É, portanto, um equívoco dizer que se trata de uma "opção" sexual, pois não depende de escolhas conscientes, nem pode ser aprendida. A literatura científica costuma afirmar que são múltiplos os aspectos - psicológicos, sociais, culturais e até alguma participação de fatores genéticos - que intervêm na formação da orientação sexual. O mais importante é que a encaremos como uma íntima manifestação da pessoa, e que precisa ser respeitada como um direito inalienável: toda pessoa tem o direito de se relacionar com qualquer outra, erótica e afetivamente, livre de qualquer constrangimento, com autonomia para reconhecer e exercer os próprios desejos em liberdade e dignidade.

(Adaptado de: Gênero e sexualidade na perspectiva da diversidade sexual. Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares. Diversidades Sexuais. Ministério da Saúde. Série Manuais nº. 69. Disponível em: http://www.urtpa.org.br/Arquivos/guia_diversidades.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.)

TEXTO 2: Dialogando sobre diversidade sexual.

Durante muito tempo, a heterossexualidade foi entendida como a única possibilidade de relacionamento sexual entre os seres humanos. Isto se deve, especialmente, pela compreensão de que a sexualidade de qualquer indivíduo (e suas manifestações) resume-se à função reprodutiva.

Essa compreensão acabou empurrando para a marginalidade, toda e qualquer manifestação de afeto, desejo ou carinho não heterossexual. Assim, na maioria das sociedades, pessoas cujo afeto se dirige a outra pessoa que não é do sexo biológico oposto, são frequentemente alvo de violências e tratadas como seres sem dignidade e não merecedoras de respeito e dos mesmos direitos. Inclusive, infelizmente, o Brasil é o país que mais mata LGBTs no mundo: por exemplo, a cada 19 horas um homossexual é assassinado, vítima do preconceito e da intolerância.

Para compreender a diversidade sexual é preciso reconhecer que, apesar da semelhança biológica, a vida social de cada um(a) é diferente uma das outras, assim como as famílias, a turma da escola, os(as) amigos(as), as crenças religiosas, ou ainda todas as questões socioculturais de um país inteiro. Portanto, a diversidade refere-se não apenas às práticas sexuais, mas a todos os elementos que compõem a sexualidade humana, de forma ampla, ou seja, nossas vivências - sexuais ou não, nossas práticas habituais que aprendemos e incorporamos ao longo da vida, nossos desejos e afetos, nossos comportamentos e maneiras como vemos a nós mesmos e nos mostramos para os outros.

Reconhecer a complexidade das relações entre as pessoas, suas diversidades e costumes, línguas, culturas, etnias e a própria diversidade de vivências é o primeiro passo para se aproximar da compreensão e valorização da diversidade e do direito à cidadania.

(Adaptado de: Diversidade Sexual. Disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/diversidade-sexual>. Acesso em: 20 mar. 2019.)

- 1 Participe da discussão e registre os principais aspectos discutidos pelo seu grupo, que serão socializados com a turma em uma "roda de conversa" sobre os textos: "Sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual" e "Dialogando sobre a diversidade sexual".

Figura 12 - Texto contido no livro recolhido pelo governo de São Paulo.

CIÊNCIAS

31

2 Ainda fortalecendo nossa conversa sobre diversidade sexual, leia com atenção as frases a seguir e coloque (V) se for verdadeira e (F) se for falsa, justificando quando for necessário.

a) () A identidade é um conjunto de fatores que forma um complexo "jogo do eu", onde entram em cena a interioridade (como a pessoa se vê e se comporta) e a exterioridade (como ela é vista e tratada pelos demais).

b) () A diversidade sexual pode ser compreendida a partir de dois eixos fundamentais, que não interagem entre si de maneira dinâmica para a vivência da sexualidade: o sexo biológico e a orientação sexual.

c) () Diversidade sexual refere-se apenas às práticas sexuais.

d) () A heterossexualidade ainda é entendida como a única possibilidade de relacionamento sexual entre os seres humanos.

e) () A orientação sexual é entendida como a seta ou a direção que aponta o desejo erótico de cada pessoa, podendo ser: heterossexual, homossexual e bissexual.

Falar de **diversidade sexual** também é falar das questões de gênero, da mulher, de preconceito, da discriminação, de machismo e do feminismo, violência, e do quanto precisamos compreender todas estas questões para nos posicionarmos de maneira coerente e ética, em favor da tolerância, do respeito, contra qualquer forma de preconceito, discriminação e violência.

Fonte: Jornal Globo; Gazeta do Povo e site Uol.

Nessa direção Paraíso (2016, p. 389) contribui ao dizer que

[...] Pela dimensão de incontrolável do currículo, tenta-se controlar os materiais didáticos e as avaliações, e tenta-se também criminalizar os/as docentes que persistem e falarem sobre o tema na escola.

“Ideologia de gênero” é um discurso construído por diferentes grupos e agentes conservadores que afirmam o debate de gênero como uma ideologia a ser combatida, já que seria uma ameaça ao atendimento de suas demandas. Retomo, mais uma vez, nesses processo de investigação por idas e vindas, a questão levantada inicialmente: que demandas estão sendo representadas pelo slogan “ideologia de gênero”? Ou seja, quais são as demandas que se antagonizam às desses grupos neoconservadores. Ao analisar os trechos supracitados pude identificar algumas delas, mas antes de trazê-las é digno de nota uma observação para ampliação dessa discussão. De forma objetiva argumento que o slogan aqui discutido opera-se com vistas a uma distorção do que supostamente seria o debate de gênero. Uma distorção porque para início de conversa a ideologia em relação ao gênero também pode ser lida como uma invenção operada pelo Vaticano como resposta às políticas e teorias sociais que se antagonizaram às estruturas patriarcais hegemônicas, e, na esfera do político, construíram outras hegemônias que

enfrentam as normas patriarcais. Dessa forma, os grupos reacionários enxergam essas hegemonias como uma ameaça à existência daquelas por eles defendidas, mais do que isso, lidam com elas como alvos a serem destruídos. Cabe ainda ressaltar que gênero é um efeito de linguagem que possibilita que grupos e identidades sociais com trajetórias renegadas possam disputar dentre tantos direitos, o reconhecimento de sua existência. Outro ponto de destaque é que as demandas a serem apresentadas foram destacadas por esses grupos. Dito isso, passo a destaca-las.

Conforme pôde ser visto nos diversos trechos supracitados, segundo os representantes dos grupos conservadores, “ideologia de gênero” articula diferentes demandas.

Uma desta é a demanda contra a manutenção da chamada família. Nessa direção, argumento que há um modelo de família há muito hegemônico no social, sendo esta uma família que atende as normas cisheterossexuais, o que segundo Teixeira (2020, s/p.) é chamado nos estudos de gênero e feministas como “família nuclear”, ou “família do homem”, sendo ele um modelo específico que se refere à família heterossexual. Ou seja, consiste em um núcleo familiar composto pela união de um homem e uma mulher cisgênero. Isso fica explicitado em diversos momentos, como por exemplo, na carta às mulheres e na entrevista de Scala (2012) ao rechaçar o matrimônio que não seja cisheterossexual;

Outra demanda da “ideologia de gênero” refere-se à oposição à manutenção dos papéis de gênero já definidos e hegemônicos a partir de viés conservador. Cabe nesse ponto evidenciar que a polarização homem/mulher, feminino/masculino corrobora para o fortalecimento dos discursos que hierarquizam os gêneros.

Uma terceira demanda articula-se contra a hegemonia da perspectiva essencialista do gênero, em especial, o feminino. Ou seja, tenta abalar o caráter biologicista na formação da “identidade feminina. Isso ficou evidente na carta de João Paulo II às mulheres quando ressalta a sensibilidade, intuição e generosidade como características da mulher a partir de sua suposta essência feminina.

Também há demandas contra o reconhecimento de identidades de gênero que escapem às hegemônicas a partir da norma cisheterossexual e demandas contra a criminalização do aborto. O que ficou claro no discurso bolsonarista ao dizer que “seu” governo sequer aceitaria discutir tal questão com a justificativa de ser pró vida. Isso também ficou explicitado na fala de Scala que, inclusive, pontuou como absurda a ideia de ser a mulher a responsável pela decisão do aborto diante de sua gestação.

Por fim, demandas contra leis que regulamentem os casamentos homoafetivos, tais como garantam direitos às identidades não cisheterossexuais.

O que podemos extrair desses discursos? Onde se lê “ideologia de gênero”, lê ataque à família; ataque à identidade feminina e masculina; ataque à essência do gênero e do sexo; ataque à vida; ataque ao conhecimento; ataque à infância; ataque à identidade cisheterossexual; ataque à Deus e à religião cristã; ataque aos bons costumes, dentre outros.

Diante de tudo isso, pesquisadores/as apontam que a partir do “ideologia de gênero” foi construído o chamado pânico moral. Nessa direção, à luz de Reis e Eggert (2017, p. 20),

A ampla disseminação da falsa premissa da “ideologia de gênero”, vista como a desconstrução dos papéis de gênero tradicionais, e por consequência, da família, dentro dos ambientes educacionais despertou uma espécie de pânico moral, retrocesso e demonização do “inimigo”, quando o que se pretendia com a promoção da igualdade [...] de gênero e de orientação sexual era simplesmente contribuir para a superação das desigualdades educacionais.

O que seria esse pânico moral, e o que ele mobilizou? Para continuar essa discussão e pensar nessa questão cabe trazer os outros três discursos destacados nesta seção: escola sem partido, kit gay e mamadeira de “piroca”. Assim, passo a próxima seção.

4.3 “kit Gay”, “Escola sem partido”, “Mamadeira de “piroca”” e a criação de um pânico moral

“Kit gay” foi um nome muitas vezes repetido pelos grupos conservadores que se referia a um material didático elaborado pelo Programa Escola sem Homofobia. O propósito do material era fazer uma campanha de esclarecimento acerca da temática. Isso envolvia a distribuição em seis mil escolas públicas. No entanto, mesmo já pronto, diante da imensa pressão feita por grupos neoconservadores, que compunham a oposição ao governo, a defesa pela distribuição de tal material perdeu força no incessante jogo de poder. Diante da pressão social, a então presidente Dilma Rousseff vetou distribuição do material. Retomo aqui um ponto: essa tensão ocorreu em meados de 2011, mesmo período em que o STF legitimou os casamentos homoafetivos, como destacado anteriormente. Cabe dizer que, no entanto, o material atacado pelos grupos conservadores não se restringiu ao material didático mencionado.

Em 2016 em um vídeo com o tema “educação” gravado e publicado por Bolsonaro em seu perfil em redes digitais ele iniciou dizendo: “[...] e hoje em dia, o que consta o currículo escolar? [...] eu venho falando desde 2010, quando descobri o famigerado “kit gay” na escola” (BOLSONARO, 2016, s/ p.). Ele continua e exhibe o livro intitulado *Aparelho sexual e cia: um guia para crianças descoladas* (BRULLER, 2007) e afirma ser um dos livros que está chegando nas bibliotecas das escolas públicas. No tocante a isto o MEC, no entanto, esclareceu que “[...] não produziu e nem adquiriu ou distribuiu o livro "Aparelho Sexual e Cia", que, segundo vídeo que circula em redes sociais, seria inadequado para crianças e jovens brasileiros (BRASIL,

2016, s/ p.)⁹⁶. Bolsonaro em outro trecho desse vídeo destaca partes do livro exibido e tece alguns comentários “[...] por exemplo, “um menino pode gostar de outro menino, e uma menina pode gostar de outra menina?” ta na cara que para quem fez esse livro isso é normal” (BOLSONARO, 2016, s/ p.). Outro material exibido no vídeo é o *Plano Nacional de promoção da cidadania e direitos humanos de LGBT*⁹⁷, nas palavras de Bolsonaro: “Usam o público LGBT para difundir nas escolas questões que os pais não querem para os seus filhos” (ibidem). Ele cita ainda o item 1.4.6 que prevê como meta de ação para cumprimento da estratégia de sensibilização e mobilização de atores estratégicos e da sociedade para a promoção da cidadania e dos direitos humanos de LGBT “Incluir nos programas de distribuição de livros para as bibliotecas escolares obras científicas e literárias que abordem as temáticas de gênero e diversidade sexual para os públicos infanto-juvenis e adultos (BRASIL, 2009, p. 32).

Em outro momento, ao participar de uma sessão extraordinária transmitida pela TV Câmara, o então presidente Bolsonaro afirma a existência de 2 kits gays, o primeiro teria sido recolhido por ordem de Dilma Rousseff. Ou seja, ele se refere ao caderno do Programa escola sem homofobia (2011). Já o segundo, supostamente seria impulsionado por Maria do Rosário que na época era deputada federal e ocupava o cargo de Ministra da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Para contextualização, cabe esclarecer que o contexto da fala de Bolsonaro tinha a ver com a proposta de um evento que convidava 800 representantes do movimento LGBTQIAPN+ para uma reunião em Brasília com vistas a tratar de 180 itens, dentre os quais Bolsonaro destacou os seguintes:

A inserção dos livros didáticos da temática das famílias LGBT; a inclusão da população LGBT em programas de alfabetização nas escolas públicas; disciplinar a distribuição de livros para bibliotecas escolares com a temática diversidade sexual para o público infanto-juvenil; inclui recomendações sobre diversidade sexual no programa nacional do livro didático para alfabetização de jovens e adultos; classifica como inadequadas para as crianças obras com conteúdos homofóbicos (BOLSONARO, 2012, s/ p.)⁹⁸.

Encerra ressaltando que tudo isso faz parte do “kit gay” 2, a ser combatido por ele e possíveis apoiadores. Por fim, resalto mais uma fala em relação ao chamado “kit gay”: “[...] Parem de emboscar criancinha em sala de aula [...] fale para mim que ser gay é legal [...] eu tenho uma filha de cinco anos de idade, não mostra isso para ela que eu arrebento na “porrada”. E tem que

⁹⁶ Disponível em:< [⁹⁷ Disponível em:< \[⁹⁸ Disponível em:<\]\(https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/39/LGBTI/Plano%20Nacional%20de%20Promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20Cidadania%20e%20Direitos%20Humanos%20LGBTI.pdf>”. Acesso em: 29, maio. 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=\)](https://www.gov.br/mdh/pt-br/sdh/noticias/2016/janeiro/a-verdade-sobre-o-livro-de-educacao-sexual-citado-em-video-na-internet#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC,para%20crian%C3%A7as%20e%20jovens%20brasileiros.>”. Acesso em: 29, maio. 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=)

ser assim” (BOLSONARO, 2019, s/ p.)⁹⁹. Inclusive, durante sua campanha eleitoral em 2018 estampou cartazes de Fernando Haddad, seu principal concorrente, em seu gabinete em que apontava seu opositor como “o candidato do “kit gay””, conforme pode ser visto na imagem abaixo¹⁰⁰.

Figura 13 - Bolsonaro exibindo mural em seu gabinete na campanha eleitoral de 2018.



Fonte: Revista Veja.

A fim de ampliar a discussão trago para o centro da discussão os dois discursos restantes: “mamadeira de “piroca”” e Escola “sem partido”.

O primeiro trata-se de uma fake News amplamente divulgada pelo movimento bolsonarista durante sua campanha eleitoral em 2018. Mas afinal, do que se tratava essa expressão? A narrativa era de que o candidato Fernando Haddad havia distribuído nas creches públicas mamadeiras com o bico em formato de pênis. Leite (2019, p. 133); Miguel (2021, p. 6); Vencato e Vieira (2021, p. 7) são algumas das bibliografias que reconhecem e apontam “mamadeira de “piroca”” como uma fake News do governo Bolsonaro com vistas a criar um pânico moral e captar votos. Leite (2019, p. 133) provoca a pensarmos “Como um discurso tão inverossímil quanto o da “mamadeira de “piroca”” nas creches pode atingir um público tão vasto? Precisamos, claro, estar atentos ao poder de mobilização emotiva dos pânicos morais”. De acordo com Vencato e Vieira (2021, p. 7), essa fake News foi um dos temas mais difundidos durante aquela campanha eleitoral e que se propagou no período pós-2016.

Já escola “sem partido” trata-se de um movimento criado em 2004 “[...] como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como “doutrinação política e ideológica na

⁹⁹ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=cNcxduMq14>>. Acesso em: 10, maio. 2023.

¹⁰⁰ Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/8220-pai-do-kit-gay>>. Acesso em: 19, jun. 2023.

sala de aula” e “usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos” (MISKOLCI e CAMPANA, 2017, p. 729). De acordo com um texto de apresentação exibido no site criado por esse movimento, trata-se de “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”¹⁰¹. Embora tenha sido criado em 2004, assim como o “ideologia de gênero” este foi um discurso acionado intensamente no Brasil após 2010. Isso fica explicitado a partir do Projeto de Lei 7180/2014 nomeado Escola sem Partido, que incluiu entre os princípios do ensino: “[...] O respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (BRASIL, 2014, s/ p.)¹⁰².

No ano seguinte, outro projeto de lei foi apresentado, o PL 867/2015¹⁰³ que visava incluir, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Já em 2019 foi apresentado outro projeto, o PL 249/2019¹⁰⁴, com o objetivo de instituir o Programa escola “sem partido” que deveria ser aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Dentre os princípios desta proposta estava: “[...] neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; IX – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos” (BRASIL, 2016, p. 1). Cabe dizer que os projetos de lei destacados seguem em processo de tramitação, conforme pode ser visto em buscas no site da câmara dos deputados.

O primeiro Projeto de Lei veio uma década após a construção do Programa Escola sem partido, que atualmente se apresenta como 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 deveres do professor, dentre os quais destaco: “O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”, além disso, explicita que o Programa não visa impedir que professores/as tratem das questões de gênero, mas

[...] exige que ele se abstenha de adotar qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem de tais questões. Ou seja, ele deve observar, novamente, o item 4 do Cartaz com os Deveres do Professor: “ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de

¹⁰¹ Disponível em: < <http://escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 16, jun. 2023.

¹⁰² Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em: 16, jun. 2023.

¹⁰³ Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 16, jun. 2023.

¹⁰⁴ Disponível em: < https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL%20246/2019>. Acesso em: 16, jun. 2023.

forma justa — isto é, com a mesma profundidade e seriedade — as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito”.

Trata-se da defesa de uma educação supostamente neutra, o que há de ser problematizado nesta pesquisa, já que na contramão desse discurso defendo a impossibilidade de neutralidade. Para esse grupo: “Numa sociedade livre, as escolas deveriam funcionar como centros de produção e difusão do conhecimento, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade”, conforme destacado no site do Programa. Feita a apresentação dos discursos destacados no início desta seção: “ideologia de gênero”, “kit gay”, “mamadeira de “piroca”” e escola “sem partido” cabe pensar o chamado pânico moral.

Pensar a ideia de um pânico moral implica voltar à década de 1970, haja vista que este é um conceito divulgado por Stanley Cohen. O autor destacou que diante da emergência de um pânico moral:

Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas. Então a condição desaparece, submerge ou deteriora e se torna mais visível. Algumas vezes, o objeto do pânico é absolutamente novo e outras vezes é algo que existia há muito tempo, mas repentinamente ganha notoriedade. Algumas vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes ele tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende (Cohen, 1972:9).

Ou seja, há uma ideia de que a sociedade estaria, supostamente, em risco. Isso porque haveria um plano de extermínio de estruturas sociais fundamentais da humanidade. Dessa forma, argumento junto a autores/as como Teixeira (2020, s/p.); Leite (2019, p. 133); Reis e Eggert (2017, p. 20), dentre outros/as que foi acionado no Brasil na década de 2010 um pânico moral em torno da inclusão das questões de gênero nas políticas de educação. A mobilização e fortalecimento desse pânico contou com os quatro discursos discutidos ao longo desta seção.

Entre distorções, apropriações, e fake News, e falácias a suposta “ideologia de gênero” passou a ser “temida” por diversos grupos no social. Isso porque pairava uma ameaça às estruturas a partir das quais se busca manter hegemônico uma única concepção de família, de identidade feminina e masculina, a essência feminina, a natureza do gênero e do sexo, e etc. Com isso, defendo que a ideia de neutralidade como um caminho possível na construção e disputa política é uma falácia, haja vista que, a meu ver, “por trás” desse discurso de neutralidade o que jaz é uma escola com partido antagônico aqueles que se proponham a atender a demandas que enfraqueçam as estruturas patriarcais e disputem por outras hegemonias. Ou seja, onde se lê escola “sem partido”, se lê escola que educa para a manutenção da família

cisheterossexual como sentido único para o significante família; educação sexista que promove o discurso essencialista para o sexo, tal como para o gênero; educação que deslegitima identidades de gênero que não se encaixem nas normas cisheterossexuais, dentre outros.

Cabe aqui um ponto crucial em toda a discussão construída até aqui. Como ressaltado por Butler (2021, p. 27), nenhuma norma é absoluta, já que pode ser rompida a partir do confronto com outra norma poderosa que se antagonize a ela. É nessa disputa que foi hegemonizado outro sentido para os significantes família e gênero. Em meio a disputas numa esfera em que a política, ou seja, a fixação provisória do sentido, foi hegemonizada, outras hegemonias foram construídas. De forma mais objetiva, no caminhar desta pesquisa foi se tornando claro os diversos ataques dos grupos neoconservadores e vinculados à chamada Nova Direita aos discursos que priorizavam as demandas trazidas pelas questões de gênero. No entanto, isso não impediu a construção de tais hegemonias. Dessa forma, o que se tem são ataques a essas hegemonias, já que são vistas como um inimigo a ser destruído uma vez que ameaçam a existência das estruturas patriarcais há muito hegemonizadas no social. Posta toda a discussão proposta ao longo deste estudo cabe algumas considerações provisórias acerca do debate de gênero na BNCC e na BNC-Formação, tendo como central a política e o político.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A partir de Butler, Mouffe e Laclau esta pesquisa compreende o gênero como uma prática discursiva performativa, e nessa direção reconhece que há um movimento político que produz formas de intervenção na esfera da política. Pensar gênero e currículo numa perspectiva pós-estruturalista demandou compreender ambos como significantes em disputas por tentativa de controle. Esse controle é alcançado a partir da hegemonia, e mesmo sendo um controle sempre contingente e frágil posto que o antagonismo está sempre presente, o que impede a vitória de um só lado. As políticas hegemônicas dizem muito sobre o jogo de poder que acontece na esfera do político. Compreender o gênero como atos performativos, a meu ver, caminha esquivando-se do controle sobre feminino e masculino, aliás, coloca em risco tal binarismo, uma vez que “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente neutra (BUTLER, 2017, p. 25) Ou seja, o suposto caráter natural atribuído ao sexo é questionado a partir da possibilidade de compreendê-lo como discursivo e cultural, assim como o gênero. É também a partir dessa distinção que se tenta controlar o que é ser homem e o que é ser mulher é uma investida em frear o processo de significação e fixar identidades feminina e masculina, o que, de acordo com Butler (2003), é uma tentativa sempre fracassada.

Durante as investigações realizadas no caminho desta dissertação diversos autores/as - Cardoso et al (2019); Heilborn e Rodrigues, (2018); Colling, (2018) - apontaram para o que chamaram de um retrocesso no avanço do debate de gênero no âmbito do currículo a partir da BNCC. Isso porque, conforme discutido, nas políticas anteriores a ela, os PCN's (1997) e as DCN's (2013), havia menção a temáticas ligadas as questões de gênero. Nos PCN's elas aparecem mais associadas a preocupações relacionadas à saúde a partir do debate acerca das DST's e da gravidez na adolescência incluídos nas orientações sexuais através dos temas transversais. Já nas DCN's, além do significativo orientações sexuais, aparecem homofobia, identidade de gênero, homossexuais, sexualidade, dentre outros.

O que busco dizer é que, a meu ver, a partir da análise dos PCN's, tal como das DCN's, houve um avanço no que se refere ao debate de gênero nas políticas curriculares no período entre a homologação de ambos os documentos. No entanto, a partir da análise realizada nas atuais políticas curriculares aponto que, ao contrário disso, houve um retrocesso acerca do mesmo debate quando se olha para os PCN's, as DCN's e a BNCC, tal como a BNC-Formação.

Enquanto as DCN's destacaram o significativo gênero 52 vezes para pensar as questões de gênero, visto que reconhecem como responsabilidade das instituições de ensino o

compromisso com o combate à discriminação e violência de gênero, o que deve ser feito a partir do currículo, a BNC-Formação e a BNCC, não mencionam nenhuma vez tal significante para pensar o debate de gênero. No entanto, a partir de outros significantes, claramente há a tentativa de controlar a significação do gênero para que seja hegemônica uma perspectiva essencialista e biologicista. Isto posto, concordo com os estudos citados no que se refere ao apontamento de um retrocesso. Ou seja, a partir desta pesquisa reconheço que no período pós-2016 houve um retrocesso em relação ao avanço das questões de gênero no currículo no Brasil, o que ficou explicitado na análise da BNCC e da BNC-Formação. No entanto, como esta não é uma pesquisa quantitativa, coube pensar se teria havido um “apagamento” do debate de gênero diante da escassez da presença do significante gênero relacionado a esse debate, ou se ele poderia estar significado a partir de outros significantes.

Em meio a esse processo de investigação e análise as investigações apontaram que na BNCC há a tentativa de segurar a significação do gênero com vistas a “retomar” uma concepção de família “tradicional”, ou seja, trata-se da tentativa de frear o avanço do debate de gênero no currículo. Esse é um movimento que não aconteceu apenas no currículo, é bom que se diga, como discutido ao longo do texto, mas repercutiu nele de forma significativa. O currículo como uma produção discursiva, tal como defendido por pesquisadores deste campo, como Lopes e Macedo (2011) nos ajuda a perceber que ganha força na BNCC uma concepção de currículo como lista de conteúdos aliada à noção de competências. Desse modo, a BNCC e a BNC-formação apoiam-se em uma lógica de prescrição na qual há indicação do que deve ser “aplicado”. Como se fosse possível reduzir o currículo a um rol de habilidades/contéudos, tanto para professores/as quanto para os alunos.

Considero que ficou evidente com isso que há disputas pela significação não só do gênero, como também do currículo. Nas palavras de Paraíso:

O gênero é um conceito, portanto, que tem sido historicamente útil para mostrar o funcionamento de uma relação de poder que tem violentado, estuprado, matado, aniquilado possibilidades, subjugado milhões de pessoas e que tem tornado muitas vidas, portanto, impossíveis de serem vividas. É claro que o currículo escolar, como espaço de socialização, de encontros, de transformação e de possibilidade, não pode ficar alheio a tudo isso que ocorre em nosso país (PARAÍSO, 2016, p. 403).

As palavras da autora vão ao encontro da discussão feita ao longo desta pesquisa, já que, diversos grupos disputam pela inclusão do debate de gênero nas políticas curriculares, mais do que isso, disputam pela hegemonia de uma perspectiva de gênero enquanto um ato performativo, ou seja, se afastam de uma ideia essencialista que tenta regular e controlar os corpos a partir da biologia. Nesse sentido, a meu ver, questionar o instituído e defender outras práticas acabam por abalar essa norma tão poderosa como a heteronormatividade que, conforme

defendido por Butler (2021, p. 27), ao se antagonizar a uma norma já hegemônica já a põe em risco.

As bibliografias e políticas investigadas pontuaram um crescente avanço em relação às questões de gênero no Brasil, em especial, no currículo a partir do fim da década de 1990. Esses avanços foram alavancados com protagonismo do movimento feminista, além dos movimentos sociais organizados pela comunidade LGBTQIAPN+. Ambos disputam o atendimento a suas demandas, tal como a criação de políticas de enfrentamento à discriminação de gênero. Coube pensar, nessa direção, como “se deu” esse retrocesso, como um discurso em crescente avanço retrocede, ou seja, tende a bloquear conquistas de grupos que não têm visibilidade nas políticas. Para isso, coube trazer à tona o fortalecimento de discursos neoconservadores no Brasil no período pós 2016, para então refletir sobre como isso reverberou-se no currículo, logo, na BNCC e na BNC-Formação.

A pesquisa apontou que a partir da formação de uma Nova Direita se constituíram algumas redes de alianças entre grupos, por exemplo, conservadores e neoliberais, além disso, se aliou a eles no Brasil alguns grupos evangélicos pentecostais e neopentecostais, que, utilizando a bíblia como referência, encontraram no neoconservadorismo uma possibilidade de fortalecer suas investidas na retomada da chamada família “tradicional”. De acordo com os grupos neoconservadores, conforme discutido, o avanço das questões de gênero se coloca como uma ameaça à moralidade e à família. Assim, o combate a esse debate se colocou como uma pauta central. A partir disso, foram construídos discursos como o “ideologia de gênero”, já que, segundo Paraíso

[...] nessa luta discursiva para desqualificar as *teorias de gênero*, opõe-se conhecimento – apresentado, nesse caso, como verdade – e ideologia – apresentada como falsa –, reconhecem que a ciência tem prestígio na sociedade e cunham o termo/slogan “Ideologia de gênero” para defender que gênero não é conhecimento científico; é ideologia; e, por isso, precisa ser eliminado (PARAÍSO, 2019, p. 1415).

No emaranhado desse slogan foram construídos outros discursos, tais como o escola “sem partido” e as fake News “kit gay” e “mamadeira de “piroca””. Argumento, junto a Teixeira (2020), Leite (2019, p. 133) e Reis e Eggert (2017, p. 20) que todos esses discursos reverberaram em um pânico moral que fortaleceu os grupos neoconservadores. Tendo o discurso bolsonarista como uma forma de alavancar, a partir de diversas estratégias, esses discursos no país, já que ao falar em nome do neoconservadorismo no período pós 2016 seus discursos foram se fortalecendo cada vez mais. No entanto, todas essas questões foram pensadas e discutidas a partir de um olhar pós-estruturalista, o que traz algumas considerações cruciais quando se tenta compreender os fenômenos em questão – ampliação do neoconservadorismo no Brasil e as repercussões no currículo, em especial, no que concerne as questões de gênero.

A BNCC e a BNC-Formação são compreendidas aqui como tentativas de sedimentação, buscam fixar sentidos tanto para o currículo, quanto para o gênero. Buscam assim determinar o que é uma educação de qualidade, que tipo de conhecimento deve ser privilegiado, o que deve ser ensinado, e o que deve ser aprendido. Nesse sentido, fortemente influenciadas pelos discursos neoconservadores, a meu ver, apontam como uma educação de qualidade aquela que não privilegia o debate de gênero, e, nesse sentido, aposta numa perspectiva de conhecimento que se quer neutro, como se conhecimento disciplinar não estivesse também ligada a uma concepção de mundo que não compreende as questões de gênero como um conhecimento a ser abarcado. Ao contrário disso, uma educação de qualidade é significada como aquela que tenta retomar uma concepção arcaica do gênero numa perspectiva essencialista, ou seja, nega seu caráter performativo.

No entanto, a política tal como defendida por Mouffe (2015) está imersa num terreno instável, o político, e é justamente o que traz seu caráter frágil, contingente e provisório e que considero potente para problematizar o debate de gênero. Considero ser este um ponto positivo deste trabalho que faz uma leitura dos fenômenos sociais ocorridos no Brasil e que apontam para um retrocesso do debate de gênero no currículo. Isso porque, quando destacamos, a partir da TD, que a plenitude não é uma possibilidade, já que o antagonismo é constitutivo do político, implica em afirmar que toda política é precária. Isso quer dizer que sempre é possível que as coisas sejam diferentes e que há sempre disputa e esse é a condição radical da política. Reconhecer assim a precariedade de políticas curriculares como BNCC e da BNC-Formação, e compreender que se trata de uma hegemonia que nunca poderá ser definitiva implica reconhecer que nenhuma disputa está ou estará em algum momento encerrada. Dessa forma, por mais que a BNCC tente controlar a significação do gênero, e sabemos da materialidade dessas tentativas, para assim hegemonizar um debate de gênero essencialista que tenta impor um caráter natural ao sexo, não passará de uma tentativa fadada ao fracasso, já que a disputa pela significação não cessa. O que busco defender é que ainda que a BNCC represente a chegada a uma hegemonia em relação ao debate de gênero, o antagonismo sempre estará presente, ou seja, essa hegemonia não é soberana.

Assim, este estudo apontou as inúmeras e insistentes tentativas dos grupos neoconservadores em controlar o incontrolável e combater o avanço das questões de gênero no currículo, mas, é digno de nota, que, à luz de Paraíso, o currículo é

[...] território almejado e cobiçado – porque é território de governo e de resistência; de formas e forças; do ensinar e do aprender; de normalização e de possibilidades (Paraíso, 2010, 2011, 2012 e 2015) –, é, também, um espaço incontrolável. Incontrolável porque em um currículo sempre há espaço para os encontros que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abrem para a

novidade. Paradoxalmente, exatamente por ser incontrolável, o currículo é escolhido por grupos reacionários para se fazer a coibição, o impedimento, a proibição e o controle dos temas gênero e sexualidade (PARAÍSO, 2016, p. 389).

Assim, o referencial teórico adotado colabora para pensarmos que, ainda que o debate de gênero tenha sido uma das demandas excluídas com o estabelecimento da BNCC e da BNC-Formação, e, além disso, o sentido de gênero privilegiado seja retrógrado e caminhe no sentido contrário ao avanço que estava em andamento, isso não é um fim, mas sim o indicativo de que a luta em torno dessa temática continua. Isso posto, por fim, concluo esta pesquisa com a defesa de uma política curricular que caminhe na contramão das estruturas patriarcais hegemônicas, com vistas a enfraquecê-las na mesma medida em fortalece discursos em prol de políticas plurais, que promovam uma educação inclusiva comprometida com o combate à discriminação de gênero. Assim, minha aposta é numa política curricular democrática, que o conflito e o antagonismo como constitutivos da democracia (MOUFFE, 2015, p. 15) e disputem sem cessar pela hegemonia de uma ordem que não exclua demandas por inclusão e que possam disputar pelo combate às diferentes formas de discriminação e violência, dentre as quais se inclui as de gênero.

REFERÊNCIAS

AFONSO, J. Almerindo. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012 Disponível em:<

<https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?format=pdf&lang=pt#:~:text=accountability%20transformou%2Dse%20numa%20panacea,problemas%20de%20qualidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 3, maio, 2023.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dossiê Gênero e Educação, **Rev. Estud. Fem.** 9 (2), p. 575-585, 2000. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S0104-026X200100J0200014>>. Acesso em: 03 jan. 2023.

AMAZONAS, Maria C.; PAZ, Diego; MEDRADO, Benedito. Revisão da Literatura Sobre Homofobia: Escolhas, Argumentos e Exercício Reflexivo em Pesquisa. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, p. 1-18, 2020, v. 40. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003215726>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

APPLE, Michael W. Política cultural e educação. Tradução de José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. Fazendo o trabalho de Deus: ensino domiciliar e trabalho de gênero. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Org.). Sociologia da educação: análise internacional. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 166-176.

BASTOS, Beatriz Teixeira de. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola**. Trabalho apresentado no GT (05 – Estado e Política Educacional). Anais da 23ª Reunião Científica da ANPEd. Caxambu/MG, setembro de 2000. Disponível em:< <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/parametros-curriculares-nacionais-plano-nacional-de-educacao-e-autonomia-da-escola>>. Acesso em: 27 dez, 2022.

BELLO, Enzo; CAPELA, Gustavo Moreira; KELLER, Rene José. Operação Lava Jato: ideologia, narrativa e (re)articulação da hegemonia. In: **Revista Direitos e Praxis**. Rio de Janeiro, Vol. 12, n. 3, p. 1645-1678, 2021. Disponível em:< [Operação Lava Jato: ideologia, narrativa e \(re\)articulação da hegemonia/ Carwash Operation: Ideology, Narrative and \(re\)articulation of hegemony | Bello | Revista Direito e Práxis \(uerj.br\)](https://www.revistadireitosepraxis.com.br/Operacao-Lava-Jato-ideologia-narrativa-e-re-articulacao-da-hegemonia-Carwash-Operation-Ideology-Narrative-and-re-articulation-of-hegemony-Bello-Revista-Direito-e-Praxis-uerj-br)>. Acesso em: 9, mar. 2023.

BITTENCOURT, Naiara Andreol. Movimentos Feministas. **Revista InSURgência**, v.

1, n.1, p. 198-210, Jan/Jun. 2015. Disproval em:< [Movimentos Feministas | InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais \(unb.br\)](#)>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BOMFIM, Alexandre, et al. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde. In: **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 27-52, jan./abr. 2013. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/tes/a/vfFHpr8mGTyXhTHhqLWtfHt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BORGES, Verônica e LOPES, C. Alice. O político e a política: implicações para a formação docente. In: MACEDO, Elisabeth e MENEZES, Isabel (Org.). **Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal**. Curitiba-Brasil: CRV, 2019. p. 21-40.

BORGES, V. Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor. **Tese** (doutorado em educação) - Faculdade de Educação - UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, volume 2015. Disponível em:< <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10386>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum – Formação**. Resolução número 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-ppc014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 maio. 2022.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Redação Final. Projeto de Lei nº 8.083-B de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 16 out. 2012d. Disponível em:< https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7129>. Acesso em 27, maio. 2023.

_____. Senado Federal. Comissão Diretora. Parecer nº 1.567, de 2013. Redação final do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012 (nº 8.035, de 2010, na Casa de origem). Brasília, DF, 17 dez. 2013d. Disponível em:< <http://www25.senado/>>. Acesso em: 27, maio. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: Acesso em: 10 maio. 2022.

_____. Comissão Organizadora Nacional da Conferência Nacional de Educação. Documento Final. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, 2010. Disponível em:< http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: 27, maio. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <HTTP://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/50631>. Acesso em: 23 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Curriculares Nacionais

Gerais da Educação Básica Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:<

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jan. 2023.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em:<

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quartos ciclos - apresentação dos temas transversais**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 436 p. Disponível em:<

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**.

Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 164 p. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2022.

_____. **Diferentes Diferenças: Caminhos de uma Educação de Qualidade para Todos**.

Brasília, Ministério da Educação, SECAD, 44 p. Disponível em:<

<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.02/60746116>>.

Acesso em: 30 dez. 2022.

_____. **Cadernos SECAD 4: Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, Ministério da Educação, SECAD, 87 p. Disponível em:<

https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/05/GENERO_DIVERSIDADE_SEXUAL_NA_ESCOLA.pdf>.

Acesso em: 28 dez. 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:<

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>.

Acesso em: 04 jan. 2023.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2017. 287p.

_____. El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.

_____. Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). Gênero, cultura visual e performance. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011.

_____. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri. *Who sings the Nation-State? Language, Politics, Belonging*. New York: Seagull. 2007.

_____. *Os sentidos do sujeito*. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2021. 254p.

_____. *Desfazendo o gênero*. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2022. 452p.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo. Editora Politéia, 2019.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel e RODRIGUES, Léo. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre – RS: EdiPUCRS, 2014. p. 60-74.

CARDOSO, Lívia, et al. Gênero em políticas de educação e currículo: do direito às invenções. in: **Revista e-curriculum**, São Paulo – SP, v. 17, n. 4, p. 1458-1479, out./dez. 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44651>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

COHEN, Stanley. *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of Mods and Rockers*. London, MacGibbon & Kee, 1972.

COLLING, Leandro. *Gênero e sexualidade na atualidade* - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. Disponível em: [eBook - Genero e Sexualidade na Atualidade.pdf \(ufba.br\)](#). Acesso em: 15 ago.2022.

CONSOLIM, Veronica Homs. *A história da primeira onda feminista*. 2018. Disponível em: <http://www.justificando.com/2017/09/14/historia-da-primeira-onda-feminista/>>.

COSTA, Josiene Mazzini. **Um estudo bibliográfico da relação feminismo e educação**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Fluminense, Angra dos Reis, p. 49. 2019

DAL’LGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã, Zimmermann. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Comum de formação de professores da Educação Básica. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2015336, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15336>> Acesso em: 15 ago.2022.

DERRIDA, Jacques. *Limited inc a b c*. In: *Limited Inc*. Paris, Galilée, 1990a, p.61-197.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Editora UFPR. Disponível em:< [06.indd \(scielo.br\)](#)>. Acesso em: 3, jul. 2023.

FERREIRA, Matheus Gomes Mendonça; FUKS, Mario. O hábito de frequentar cultos como mecanismo de mobilização eleitoral: o voto evangélico em Bolsonaro em 2018. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 34. Ed 238866, p 1-27, 2021. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/fWvcZ49qvhjrpB9dNBK6sxB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21, jun. 2023.

FISCHER, Mariana. Noz Curso | Judith Butler | EP 4: Performatividade. **Youtube**, 2021. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=pqqTdfTPXYA>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 231-249.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Do silêncio e seus sons: “diferenças” na Base Nacional Comum Curricular. LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R.Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

FRANGELLA, Rita; BARREIROS, Débora. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 231-250, jul./dez. 2010. Disponível em:<<http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v35n02/v35n02a03.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2023.

FRANGELLA, Rita. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr, 2016. Disponível em:<<https://www.redalyc.org/pdf/894/89442686006.pdf>>.

FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395-403, jul./dez. 2013. Disponível em:< <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/32198/17172>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-erela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

HEILBORN, Maria; RODRIGUES, Carla. Gênero: breve história de um conceito. **Aprender – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano XII, n. 20 p. 9-21 jul./dez.2018. Disponível em:<<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4547/3591>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

JAKIMIU, Vanessa. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 04 jan. 2023.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Além da positividade do social: antagonismos e hegemonia. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015, p. 63-230. (Coleção Contrassensos).

LATTANZIO, Felipe; RIBEIRO, Paulo. Nascimento e primeiros desenvolvimentos do conceito de gênero. **Revista Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, vol. 30, n.3, p. 409 – 425, set-dez/2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v30n3/02.pdf>>. Acesso em: 10, fev. 2022.

LÁZARO, André. A diversidade, a diferença e a experiência da Secad. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 265-276, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad Revista Latinoamericana**, n. 32, p.119-142, ago. 2019 . Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sess/a/Cc68BmV888KZbTkwjwr495M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10, jun. 2023.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. In: rev. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 45, e190901, p. 1-15, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 8 jul. 2023.

LOPES, Alice. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, Daniel *et. al.* **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo – SP: Intermeios, p. 109-124.

LOPES, Alice Casimiro. Teoria pós-crítica, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**. n. 39, p. 07-23. 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 2, fev.2023.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Teorias do Currículo. São Paulo: Cortez, 280 p, 2011.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. In: Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181/16011>>. Acesso em: 11, jun. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Revista Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722/40669>. Acesso em: 31 ago. 2022.

MACEDO, Elisabeth. O currículo no portão da escola. In: MACEDO, Elisabeth e RANNIERY, Thiago. **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis-RJ: DP et al, 2017. P. 17-44.

MATHEUS, Danielle; LOPES, Alice. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em:< [07. Sentidos de Qualidade.indd \(scielo.br\)](#)>. Acesso em: 30, set. 2022.

MENDONÇA, Daniel. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 1, p. 153-169, 31 mar. 2012. Disponível em:< [Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso | Revista Brasileira de Ciência Política \(unb.br\)](#)>. Acesso em: 29 dez. 2022.

MENDONÇA, Daniel. Aula 02 – Populismo para Laclau e Mouffe. **Youtube**, Jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cBoZLtkGeo>. Acesso em: 20, set. 2022.

MENDONÇA, Daniel. Teorizando o antagonismo: crítica a um modelo incompleto. **Revista Sociedade e Estado** – v. 25, n 3, p. 479-497, setembro/dezembro 2010. Disponível em:<<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/FMfcgzGrcPHLRJcsCVbcQDMmsHDjbdNv?projector=1&messagePartId=0.1>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, E. Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. In: **Revista Sociedade e Estado** – v. 32, n. 3, p. 725-747, setembro/dezembro 2017. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11, maio. 2023.

MONTEIRO, Solange; RIBEIRO, Paulo. As marcas do gênero no sexo no chá de revelação: sentidos e significado das múltiplas identidades do indivíduo. **Rev. Diálogos pertinentes**. v. 15, n. 1, p. 151-178. Jan/jun. 2019. Disponível em:< <https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3470>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MONTEIRO, Mário Francisco Giani; ROMIO, Jackeline Aparecida Ferreira; DREZETT, Jefferson. Existe diferença de raça/cor do feminicídio no Brasil? A desigualdade das taxas de mortalidade por causas violentas entre mulheres brancas e negras. In: **Journal of Human Growth and Development**. Dev. 2021; 31(2):358-366. DOI: 10.36311/jhgd.v31.12257. Disponível em:< [pt_18.pdf \(bvsalud.org\)](#)>. Acesso em: 10 ser. 2023.

MOUFFE, Chantal. Sobre o político. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2015.

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda**. São Paulo: Autonomia Literária, 2015.

NASCIMENTO, S. R, Dulcilene. Androcentismo, a construção da dominação cultural masculina. **Rev. Científica Cognitionis 3**: Rio de Janeiro – RJ, v. 5, n. 1, p. 155-165, 2020. Disponível em: <https://unilogos.org/revista/artigos-cientificos-semester-i-2020/>.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 16-25, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.02/60746116> > Acesso em: 10 abr. 2022.

OLIVEIRA, B. Meyre-Ester e FRANGELLA, P. C. Rita. A produção curricular nos cursos de formação de professores: entre a mesmidade e a diferença. In: TOMÉ, Cláudia e MACEDO, Elisabeth. **Currículo e diferença: afetações em movimento**. Curitiba – Brasil: CRV, 2018. p. 153-170.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, gênero e heterotopias em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins. **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife - Brasil: UFPE, 2018, p. 211-241.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. In: **Rev.Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set. /dez. 2016. Disponível em:< <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>>. Acesso em:27, out. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. In: **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.17, n.4, p. 1414—1435 out./dez. 2019. Disponível em:< <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45925/30886>>. Acesso em: 16, jul. 2023.

PEDRO, Joana. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História**, São Paulo, v.24, n.1, p.77-98, 2005. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/#>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo. 2003

RANNIERY, Thiago. Corpos feitos de plástico e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis. **Tese** (doutorado em educação) – Faculdade de Educação – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, p. 413, 2016. Disponível em:< <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/10413>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana e AGUIAR, Samara Gomes. Gênero e currículo: tensões e contensões de um conflituoso relacionamento. In: **Rev. Debates Insubmissos**, Caruaru, PE, Brasil, Ano 4, v.4. n 13, p. 48- 71, maio./ago. 2021. Disponível em:<
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/247778>>. Acesso em: 9, maio. 2023.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. In: **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar. 2017. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11, maio. 2023.

RIBEIRO, D.; NOGUEIRA, C.; MAGALHÃES, S. I. As ondas feministas: continuidades e descontinuidades no movimento feminista brasileiro. Sul-Sul - **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, Barreiras - BA, v. 1, n. 3, p. 57-76, 2021. Disponível em:
<https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/780/989>. Acesso em: jan. 2022.

RIBEIRO, William de Goes. Currículo, subjetivação e política da diferença: um diálogo com Homi Bhabha. **Conjectura: Filosofia e Educação**. v. 22, n. 3, p. 576-597, set./dez., 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4961>. Acesso em: 24 abr. 2023.

ROCHA, Camila. 'Menos Marx, mais Mises': uma gênese da nova direita brasileira (2006-2018). 2019. **Tese** (Doutorado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:<
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-19092019-174426/pt-br.php>>. Acesso em: 7, fev. 2023.

SCALA, Jorge. Ideologia de gênero – neototalitarismo e a morte da família. São Paulo: Katechesis, 2011.

SOARES, Amanda Rodrigues Cantú; MAZZARINO, Jane Marcia. A violência de gênero como estopim e as redes sociais como propulsoras da quarta onda feminista no Brasil. In: **C&S – São Bernardo do Campo**, v. 44, n. 1, p. 107-148, jan.-abr. 2022. Disponível em:<
<file:///C:/Users/juliana.Familia/Desktop/SOARES%20E%20MAZZARINO.pdf>>. Acesso em: 21, jan. 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019. Disponível em:<
[file:///C:/Users/55249/Downloads/alisson,+Art_5_dossie%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55249/Downloads/alisson,+Art_5_dossie%20(1).pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2023.

TEIXEIRA, Jacqueline. Aula 09 – Performatividade e Teoria da assembléia / Judith Butler (Curso de extensão FFLCH-USP). **Youtube**, 2018. Disponível em:<
<https://www.youtube.com/watch?v=lpeyWBaGvaw&t=439s>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

TEIXEIRA, Jacqueline. Webinar Performatividade de gênero e sujeito de poder em Judith Butler. **Youtube**, 2021. Disponível em:<
<https://www.youtube.com/watch?v=WxFW23FQnI8&t=5453s>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VENCATO, Anna Paula; VIEIRA, Regina Stela Corrêa. Uma virada conservadora: pânico moral, mídias digitais, (des)ilusões e (des)afetos no Brasil dos anos 2010. In: **Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS**, Rio Grande, v. 5, n. 1, p. 10 – 29, jan.-jul. 2021. Disponível em:< [file:///C:/Users/juliana.Familia/Downloads/14035-Texto%20do%20artigo-46723-1-10-20220217%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/juliana.Familia/Downloads/14035-Texto%20do%20artigo-46723-1-10-20220217%20(1).pdf)>. Acesso em: 19, jun. 2023.

ZWIEREWICZ, Marlene, et. al. A Avaliação da Educação Básica: do ranqueamento ao ensino e aprendizagem. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 26, p. 483-497, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 8, m