

**EDUCAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO MARCO DA TEORIA CRÍTICA
DA CONSTITUIÇÃO: UMA ANÁLISE RECONSTRUTIVA DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL (1998-2014) E A DEFESA DE UMA
LEITURA DEMOCRATICAMENTE COMPROMETIDA DO PNE (2014-2024)**

*GENDER EDUCATION AND SEXUALITY IN THE FRAMEWORK OF THE
CONSTITUTIONAL CRITICAL THEORY: A RECONSTRUCTIVE ANALYSIS OF PUBLIC
POLICIES IN EDUCATION IN BRAZIL (1998-2014) AND THE DEFENSE OF A
DEMOCRATICALLY COMMITTED READING OF PNE (2014-2024)*

Igor Campos Viana

Mestrando da Linha História, Poder e Liberdade da Faculdade de Direito e Ciências do Estado da Universidade Federal de Minas Gerais. Graduado pela mesma Universidade com período de intercâmbio acadêmico institucional realizado na Universidade do Minho em Portugal. Também possui formação complementar no curso de História na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG.

RESUMO: O artigo é uma proposta de reconstrução histórica das lutas sociais através das políticas públicas de educação entre 1988 e 2014. O seu objetivo é pensarmos, sob a ótica de uma teoria crítica da constituição, a possibilidade de um direito fundamental à educação de gênero e sexualidade no Brasil. Entendemos a constituição enquanto autoconstituição discursiva de um povo (Habermas), compreendida através de lutas por reconhecimento de novos sujeitos e direitos (Honneth), diante uma identidade constitucional indisponivelmente aberta (Rosenfeld). Tomamos o sujeito, nesse contexto, enquanto um constante processo de construção performativo e dissociado de toda classificação ontológica (Butler). Por fim, defendemos uma apropriação democrática do PNE (2014-2024) enquanto importante instrumento de luta contra retrocessos conservadores.

Palavras-chave: direitos fundamentais; teoria crítica; educação; gênero; sexualidade e luta por reconhecimento.

ABSTRACT: This article is a proposal for a historical reconstruction of social struggles through public education policies between 1988 and 2014. Its purpose is to think from the perspective of a critical theory of the constitution, the possibility of a fundamental right to gender and sexuality education in Brazil. We take the constitution as a discursive self-constitution of a people (Habermas), understood through struggles for recognition of new subjects and rights (Honneth), on an always open constitutional identity (Rosenfeld). In this context the subject is taken as a constant performative process dissociated of all ontological classification (Butler). Finally we defend a democratic use of PNE (2014-2024) as an important tool to combat conservative setbacks.

Keywords: fundamental rights; critical theory; education; gender; sexuality and recognition struggles.

“Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos. É ótimo dançarino! Apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Eu já lhe disse: ‘Tu és gay mesmo, tudo bem, eu respeito, mas para de desmunhecar, pois estás atraindo a ira dos outros sobre ti.’ Já mandei chamar a mãe. Ele está com seis anos.” (Relato de uma coordenadora pedagógica extraído do artigo *Pedagogia do Armário, a normatividade em ação* de Rogério Diniz Junqueira).

I) Advertências iniciais de uma teoria crítica da constituição: para uma nova compreensão do caráter insurgente dos direitos fundamentais

Como nos diz o poeta e escritor brasileiro Mário de Andrade: “na verdade, na verdade este nosso país inda pode dar esperança de si..., mas simplesmente porque arromba toda a concepção que a gente faça dele”. É nesse sentido que o presente artigo se apresenta enquanto convite a pensarmos o país em sua complexa realidade viva e aberta. Trata-se de uma reflexão para além dos mitos essencializantes da história e capaz de visibilizar discursos de uma tradição de oprimidos, postando-se de forma crítica perante as narrativas conhecidas como a tradição dos intérpretes do Brasil, consagrada por autores como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Raymundo Faoro (CATTONI DE OLIVEIRA, 2015). Ressaltamos que o tempo da historicidade brasileira é um tempo complexo, guarda distintas relações com as dimensões da experiência e da expectativa (KOSELLECK, 2006), um tempo que não é escrito de maneira linear e nem conduzido pelo guião do constante progresso, mas sujeito aos tropeços e aos saltos do caminho, um tempo construído no presente das lutas por reconhecimento (HONNETH, 2009) na construção da cidadania. Narrativas como da plasticidade (FREYRE, 1998), da cordialidade (HOLANDA, 1995) e do patrimonialismo (FAORO, 2001) que buscam encontrar um sentido transcendente para a própria história e da qual são herdeiros toda uma tradição da doutrina constitucional brasileira de viés culturalista, esquecem de observar a realidade brasileira que não é um dado natural, mas uma construção social e cultural profundamente marcada pela violência e desigualdade.

Toda uma tradição brasileira de oprimidos – pobres, negros, indígenas, quilombolas, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, entre outros - costuma ser invisibilizada e silenciada por uma teoria tradicional da história do constitucionalismo que se

identifica com uma compreensão linear do tempo histórico e que se ancora em chaves de leitura idealizantes. Nesse sentido, o tempo é apreendido enquanto um dado físico (KOSELLECK, 2006) – astrológico – representado pela aritmética linear dos dias e pelos eventos de relevância selecionados por uma tradição institucional “vitoriosa” da história brasileira que é marcada pelos documentos e atos simbolizados performativamente. Assim, ao se idealizar de forma ritualística a história brasileira por meio de uma leitura baseada em mitologias como a teológico-política da falta de um soberano, a modernização autoritária e a democracia possível (CATTONI DE OLIVEIRA, 2015), perde-se de vista a potencialidade emancipadora engendrada no seio da própria realidade (HORKHEIMER, 1975).

Uma teoria crítica da constituição, compreendida enquanto autoconstituição discursiva de uma comunidade (HABERMAS, 1998), deve levar a sério a realidade brasileira de intensa violência contra toda uma população de oprimidos que tecem suas histórias através da luta pelo reconhecimento de seus direitos (HONNETH, 2009) e da construção de sua cidadania em igualdade de condições com os demais membros dessa mesma comunidade, considerando a cooriginalidade e equiprimordialidade entre as esferas pública e privada (HABERMAS, 1998). Nesse sentido é que se insere a discussão do direito fundamental à educação de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras, intimamente conectado com uma trajetória de lutas insurgentes dos movimentos feministas (ALVAREZ, 1999; MATOS, 2010) e LGBTs (FACCHINI, 2005; MACHADO, 2007) que conquistam uma maior visibilidade a partir da década de 1970 no Brasil e posicionam-se contra o processo em marcha de seu ocultamento.

Justamente no marco teórico de uma teoria crítica da constituição é que podemos arriscar dizer que é imperioso pensarmos um direito fundamental à educação de gênero e sexualidade inserido numa nova compreensão paradigmática dos direitos fundamentais (CATTONI DE OLIVEIRA, 2015) que leve a sério o seu caráter insurgente nas ruas, lutas e resistências. É necessário pensar o Direito afirmado e disputado em lutas por reconhecimento historicamente situadas (HONNETH, 2009), capazes de instaurar novos sujeitos e direitos em uma democracia discursivamente construída (HABERMAS, 2005), afirmando uma identidade constitucional indisponivelmente aberta (ROSENFELD, 2010) de modo a evidenciar as situações de opressão, desrespeito e exclusão, sempre em direção a uma democracia sem espera (CATTONI DE OLIVEIRA, 2010). Dessa forma podemos reivindicar e afirmar uma compreensão positiva do PNE (2014-2024), fruto de lutas sociais por reconhecimento de uma educação emancipatória e democrática, assegurado da “erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014), apresentando-se, assim, como mais um instrumento de luta para os movimentos sociais.

II) A relação entre a violência da realidade e o papel da educação nos processos de subjetivação dos sujeitos

A objetividade dos números talvez não apresente o melhor retrato de uma realidade que é marcada pela subjetividade do ódio e da extrema violência contra o “outro”, compreendido enquanto abjeto social em uma sociedade heteronormativa (BENTO e PELÚCIO, 2012), mas podem contribuir para lançar luz sob esse processo de marginalização em curso no país. Segundo o mapa da violência do homicídio de mulheres no Brasil (WAISELFISZ, 2015), elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, entre 1980 e 2013 foram assassinadas 106.093 mulheres; já segundo o Grupo Gay da Bahia (CERQUEIRA, 2015), organização não governamental (ONG), entre 2012 e 2015 foram registradas 1.302 mortes motivadas por homofobia em todo o país; ainda segundo a pesquisa *Trans Murder Monitoring* (BALZER; LAGATA, 2015) realizada pela ONG *Transgender Europe*, o Brasil lidera o ranking mundial com 689 mortes de pessoas *trans* – travestis, mulheres e homens transexuais — entre os anos de 2008 e 2014. Apesar da expressividade dos números apresentados, todos os pesquisadores citados ressaltam que essa ainda é uma realidade pálida da violência de gênero e sexual no Brasil, uma vez que muitos dos casos não são sequer notificados, dependendo, assim, de um árduo trabalho de pesquisa para a identificação de uma amostragem menor do que a realidade.

Nesse cenário, a escola e a educação assumem um papel fundamental no combate à violência de origem sexista e LGBTfóbica através da possibilidade de desconstrução dos pressupostos heteronormativos assimilados de forma naturalizada pelos indivíduos (LOPES, 2004). Ao se realizar a discussão sobre o gênero e a sexualidade nas escolas, instaura-se um processo de exposição da historicidade do sistema normativo (BUTLER, 1990; SCOTT, 1986), regulador dos sujeitos e de seus afetos, denunciando a sua performatividade sociocultural e rompendo com o discurso metafísico que idealiza de forma excludente padrões de gênero e sexualidade (PRADO, MARTINS e ROCHA, 2009). Negar a possibilidade de tal discussão é legitimar toda uma máquina de guerra social implantada para a normatização do gênero e da sexualidade que tem como consequência a morte de vários sujeitos “abjetos” que não se enquadram nessa normatização socialmente imposta (BENTO e PELÚCIO, 2012). Judith Butler avança afirmando o caráter performativo e excludente das estruturas normativas que reproduzem o que dizem meramente representar:

“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 o seu fundamento. O poder jurídico “produz” inevitavelmente o que alega meramente representar; conseqüentemente, a política tem de se preocupar com essa função dual: jurídica e produtiva. (BUTLER, 2003, p.19)

Para tratarmos dos processos de subjetivação dos sujeitos talvez seja interessante recorrermos ao artigo *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas* da Guacira Lopes que o inicia lembrando-nos da frase de mais de meio século atrás de Simone de Beauvoir ao dizer que *ninguém nasce mulher: torna-se mulher*, ressaltando que o modo de ser e estar no mundo não resulta de um ato inaugural, mas de uma construção social e historicamente situada. Muita coisa mudou desde o final da década de 1940 quando da publicação do livro *Segundo sexo* que apresenta ao mundo a frase Beauvoir, o sentido da frase foi alargado para compreensões e possibilidades que talvez nem mesmo a autora pudesse imaginar à época. A própria ideia de ser mulher/homem passou a ser questionada, existe um ideal único de gênero? Quem normatiza o que é ser mulher/homem? Qual necessidade dessas categorias abrangentes? Qual a função dessas categorias? Existe algum sujeito que contemple plenamente a normas idealizadas por elas? O que há de violento nessas normas?

Essas normas de gênero e sexualidade são construídas culturalmente e repetidas de formas estilizadas até que se tornem naturais, fenômeno refletido no discurso do “sempre foi assim” ou “essa é a ordem natural das coisas” que afirma de forma acrítica uma correspondência necessária entre órgão sexual, identidade de gênero e sexualidade. Essa normatização possui várias fontes sociais que de forma articulada contribuem para a consolidação de um sistema heterorregulador dos sujeitos e de seus corpos, sujeitando aqueles indivíduos tomados enquanto “desviantes” a uma realidade opressora e delimitadora de suas possibilidades de vivência. Sobre esses processos de subjetivação, construção psicológica dos indivíduos, Guacira nos diz de forma muito lúcida nesses dois excertos que:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. (LOURO, 2008, p. 18)

A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se naturalizar. (LOURO, 2008, p. 22)

As possibilidades de vivência do gênero e da sexualidade são infinitas, um mesmo sujeito pode experimentar diferentes formas de vivência ao longo de toda sua vida e essa experiência será distinta de qualquer outro indivíduo. Essas experiências são estabelecidas em uma imbricada relação entre o potencial de agência dos indivíduos e a cultura que lhe permeia através de processos contínuos e recíprocos de informação do sujeito e do mundo (PRADO, MARTINS e ROCHA, 2009). As normatizações de gênero e sexualidade cerceiam esse potencial de agência e não apenas reproduzem o ordenamento social como criam e moldam esse próprio ordenamento e suas possibilidades de vivência. O “heteroterrorismo” trabalhado por Berenice Bento diz respeito justamente a essa normatização social que compulsoriamente tenta abarcar todos os indivíduos dentro de uma mesma categoria idealizada e que nenhum indivíduo consegue contemplar plenamente, sendo tão mais intensa a repressão, quanto mais distante se está da categoria imposta.

A escola, enquanto importante instituição do mundo contemporâneo, exerce grande influência na perpetuação dessa heterossexualidade compulsória, mais do que meramente representar uma normatização social, ela reproduz e cria em seu interior complexos mecanismos de controle do gênero e da sexualidade. A normatização possui diversas facetas, nesse sentido, Judith Butler alerta para o caráter performativo e excludente das estruturas normativas que reproduzem o que dizem meramente representar, naturalizando e legitimando uma ordem opressora e invisibilizadora da diversidade dos sujeitos (BUTLER, 2003, p.19). Dessa forma, a escola não apenas representa uma estrutura social, mas contribui para sua construção, especialmente por ocupar um *locus* extremamente importante nos processos de subjetivação dos indivíduos. É um espaço central na vida de crianças, adolescentes e jovens, apresentando-se enquanto local de construção de conhecimento, de vivências múltiplas e de interrelações diversas.

Nesse sentido, o sujeito, também construído dentro do espaço escolar, deve ser compreendido enquanto processo e não enquanto essência, ou seja, o sujeito é emancipado de toda compreensão ontológica, tornando-se um campo indisponivelmente aberto às reconstruções e novas significações (BUTLER, 2003). Essa é uma leitura extremamente crítica às perspectivas naturalizantes que propõem uma identificação inata do gênero com o órgão sexual de nascimento, invisibilizando toda a construção cultural, social e histórica das noções de gênero. Nesse sentido, o discurso de maneira performativa forma a noção de gênero, que não diz respeito ao ser, mas ao fazer, o discurso habita e faz o corpo, confundindo-se com ele. Atos de repetição estilizada contribuem para um processo em curso de generificação dos corpos e patologização do “outro” que não se adéqua às normas

“naturais” de comportamento, uma vez que a normatização não denuncia sua própria historicidade (BENTO, 2012). Exatamente nesse contexto que se insere o papel fundamental das instituições enquanto potenciais agentes produtores de um contra discurso de desnaturalização das realidades opressoras estruturalmente invisibilizadas (PRADO, 2009).

Ao não assumir o seu papel de denunciar uma normatividade opressora e invisibilizadora, a escola perpetua os ideais binários, contribuindo para um sistema heterorregulador de silenciamento e ajustamento que inscreve nos corpos e memórias dos sujeitos as marcas da opressão, informando dessa forma a construção de sua subjetividade. Rogério Junqueira nos apresenta a sua interessante compreensão das práticas escolares enquanto uma “pedagogia do armário” que seria justamente este conjunto de práticas, classificações, hierarquizações e sujeitos que os currículos e situações do dia a dia escolar constroem sob a égide das normas de gênero e da matriz heterossexual. Essas práticas regulatórias permeiam as piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, ofensas, ameaças, constrangimentos e agressões físicas como mecanismos a serviço do controle de um espaço compulsoriamente heteronormativo e violento (JUNQUEIRA, 2013). A transgressão da norma é rechaçada por um sofisticado aparato de repressão que naturaliza sua violência intrínseca e oculta sua própria historicidade, restringindo, portanto, o espaço de agência desses novos sujeitos que questionam com seus corpos e ações as normas impostas.

Partindo de uma compreensão que considere a cooriginalidade e equiprimordialidade das esferas pública e privada (HABERMAS, 2005), os processos de subjetivação autônoma dos sujeitos são de extrema relevância. Não há sujeito capaz de exercer sua cidadania se desde o princípio lhe é negado o direito à livre formação de sua personalidade, sendo justamente esse o direito negado a toda uma população brasileira que não atende às expectativas de gênero e sexualidade a ela imposta. O próprio artigo 205 da CR/88 nos diz que “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”, ou seja, a educação deve fomentar o pleno desenvolvimento da pessoa no contexto do exercício de sua cidadania. Ora, ao se omitir dessa discussão, o Estado passa a legitimar o sistema heteronormativo já presente na realidade de suas escolas, restringindo a pluralidade de concepções de bem e contribuindo para um processo de marginalização e criação da subcidadania (SOUZA, 2003).

III) Uma reconstrução histórica das políticas públicas de educação a partir do período da redemocratização brasileira e sua relação com as noções de gênero e sexualidade

A discussão sobre sexualidade nas escolas surge de forma sistemática – ainda que marcada por uma lógica sanitarista e distante de uma discussão sob o viés da orientação sexual – na década de 1980 em decorrência de uma necessidade gerada pelo aumento das taxas de gravidez na adolescência e da incidência da infecção por meio do vírus HIV transmissor da AIDS. Essa situação gerou uma preocupação governamental em termos de saúde pública e possibilitou a promoção de campanhas dentro das escolas sob a ótica da prevenção enquanto paradigma do discurso sobre a educação sexual (CÉSAR, 2010; TEODORESCU e TEIXEIRA, 2015 p. 71). Já a discussão do gênero enquanto categoria de análise (SCOTT, 1986) e constructo sociocultural (BUTLER, 1990) possui um lastro temporal posterior. Acompanhando o fluxo horizontal do feminismo pelas diversas classes sociais (ALVAREZ,1999; MATOS, 2010) e a realização da IV Conferência Mundial sobre as Mulheres da Organização das Nações Unidas em Pequim, essa discussão vai aparecer formalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de noventa no Brasil.

Ainda ao longo da década de 80 cabe destacar o amplo processo de reabertura democrática e mobilização popular do país que por mais de 20 anos esteve sob o julgo – não sem resistência — de uma ditadura empresarial-militar, resultando na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 por um poder constituinte democrático (CATTONI DE OLIVEIRA e PATRUS, 2013), construído nos mais diversos fóruns de participação da sociedade civil em intensa conexão com as instituições públicas. Nesse contexto, a *educação* assume um papel fundamental na nova Constituição para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária sem quaisquer formas de preconceito e de discriminação (art.3º), sendo afirmada enquanto direito social (art. 6º); direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a participação da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205); baseada no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art.206, III); garantido enquanto direito público subjetivo o acesso ao ensino obrigatório gratuito (art. 208, §1º) e incentivado o ensino de promoção humanística (art. 214, V). Por fim, vale ressaltar a luta do coletivo homossexual Triângulo Rosa para a inclusão do termo “orientação sexual” no art. 3º, IV da CR/88, proposta que foi derrotada com 53 votos a favor, 260 votos contrários e 6 abstenções (QUINALHA, 2015).

No início da década de noventa, ainda sob os auspícios da ampla participação popular ao longo da assembleia constituinte, inicia-se um processo de reformas educacionais municipalizadas que ficaram conhecidas como experiências pedagógicas para a democratização do ensino e que precederam a ampla reforma nacional realizada a partir do

governo de Fernando Henrique Cardoso (CÉSAR, 2004, pp. 121-122). Em São Paulo, Paulo Freire, Secretário de Educação da prefeita Luiza Erundina, conjuntamente sua equipe de professores da PUC-SP promovem uma reforma educacional baseada na educação popular e na pedagogia libertadora. Essa experiência se espalhou por algumas cidades do país, a exemplo de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Porto Alegre, na construção de um processo de aprendizado mais democrático e crítico à realidade social brasileira de opressão e desigualdade, entretanto esses projetos políticos de educação foram ofuscados pelas reformas institucionais à nível nacional que seguem com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I de 1997, para o Ensino Fundamental II de 1998 e para o Ensino Médio de 1999; o Plano Nacional da Educação de 2001 (CÉSAR, 2004, pp. 124-125; VIANNA e UNBEHAUM, 2014 pp. 80-81).

Os projetos de reforma nacionais, empreendidos no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), contribuíram para a alteração de sentidos de um Estado educador para um Estado regulador das políticas educacionais (CÉSAR, 2004, p.127). As discussões sobre a educação abandonaram o enfoque ligado à gestão democrática e à formação para a cidadania, centrando-se na reforma e modernização do sistema administrativo, implementação de programas de avaliação e aquisição de materiais didáticos (VIANNA e UNBEHAUM, 2014, p.83), ideias claramente inseridas no marco de um paradigma neoliberal de governo (CARVALHO, 2015, p. 12 e pp. 93-97) e de uma educação voltada, especialmente, para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2009).

O primeiro documento inserido nesse contexto de reforma nacional da educação, atendendo ao disposto no art. 22, XXIV da CR/88, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, fruto de uma longa deliberação de oito anos no Congresso Nacional. A redação final da lei resultou do embate entre duas propostas, a primeira encaminhada pela sociedade civil organizada em torno dos movimentos pela educação e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que propunham uma noção de gestão democrática e social do ensino e a segunda – preponderante no documento final – apresentada pelo senador Darcy Ribeiro com forte apoio do presidente Fernando Henrique Cardoso e que centralizava a gestão financeira do ensino na União, transferindo a tarefa de sua manutenção e desenvolvimento, sempre que possível, para a sociedade. O documento final da LDB não faz nenhuma menção às questões de gênero e sexualidade, apesar de reproduzir conforme a Constituição os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art.2º, II e III).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em atendimento ao art. 210 da CR/88, pretendem fixar conteúdos mínimos – referenciais — para a estrutura curricular de ensino, visando a assegurar uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Esses parâmetros foram organizados por uma equipe técnica do Ministério da Educação e submetidos à consulta e avaliação de diversos professores e pesquisadores em educação. Elaborados sob a ótica da busca de uma maior qualidade no ensino, resultaram nos documentos destinados ao Ensino Fundamental I (1997), Ensino Fundamental II (1998) e Ensino Médio (1999). Interessante notar que os PCNs foram organizados em diferentes volumes com temas específicos, sendo que a edição de 1997 para o Ensino Fundamental I reserva um volume inteiro no eixo dos temas transversais – questões que perpassam todo o ensino — para a discussão da “Pluralidade cultural e orientação sexual”. A parte especificamente dedicada à orientação sexual é dividida em três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”; “Relações de Gênero”; “Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids”, que representam um grande avanço no contexto institucional da educação na década de 90 no tocante às discussões que entrelaçam gênero e sexualidade no sentido de uma desconstrução de padrões culturais assimilados enquanto dados da natureza ou biológicos, afirmando que:

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um. (BRASIL, 1997, p. 322)

O Plano Nacional da Educação de 2001-2010, aprovado através da Lei nº 10.172, conforme disposto no art. 214 da CR/88, estabeleceu objetivos, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no período de dez anos de forma articulada e sistemática com as diferentes esferas federativas. Originário da forte demanda popular através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e da organização do I e II Congresso Nacional da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação nos anos de 1996 e 1997 na cidade de Belo Horizonte, é produzido o texto *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira* que posteriormente é apresentado no Congresso Nacional pelo deputado Ivan Valente através do Projeto de Lei nº 4.155/98 (VIANNA e UNBEHAUM, 2014, p.86).

Entretanto, assim como ocorreu na tramitação da LDB, o governo Fernando Henrique Cardoso apresentou uma nova proposta sob o nº 4.173/98 que tramitou em anexo ao PNE da sociedade brasileira, representando uma verdadeira desarticulação do viés de gestão democrática apresentado pelo projeto original e impondo uma lógica do capital e de contenção de custos à educação brasileira, materializando a política do Banco Mundial para os “países subdesenvolvidos”, que reflete no PNE de 2001 (ROMANO e VALENTE, 2002, p. 106). Apesar do retrocesso comparativo à proposta *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*, no que tangia a questão de gênero e sexualidade o PNE de 2001 fez algumas menções esparsas e estabeleceu algumas políticas mesmo que incipientes. Nos objetivos e metas para o Ensino Fundamental estabeleceu a adoção de critérios para seleção dos livros didáticos que levassem em consideração “a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (BRASIL, 2001); no Ensino Superior a inclusão nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes de temas “como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais” (BRASIL, 2001); nas diretrizes de formação dos professores para a Educação Básica a “inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia” (BRASIL, 2001).

O governo do presidente Lula (2003-2010) guardou relações de continuidade e ruptura com a ampla reforma educacional realizada na década de 90 no país, realizando diversos projetos esparsos e específicos no âmbito da educação (OLIVEIRA, 2009, p. 198). O modelo adotado manteve a lógica de um Estado regulador das políticas educacionais, centrando-se na ideia da educação-consumo voltada exclusivamente para o mercado de trabalho e por diversas vezes transferindo as responsabilidades da educação à sociedade civil através de parcerias com a iniciativa privada, Organizações Não Governamentais (ONGs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). Entretanto, houve um esforço para uma maior valorização da educação dentro da pauta orçamentária do governo e de ampliação do acesso à educação a exemplo do Programa Universidade para Todos (Prouni) de 2005 que fornece bolsas integrais e parciais em instituições privadas de ensino para a realização de cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006, ampliando os recursos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (Reuni) que visa o aumento de vagas nos cursos de graduação das universidades federais, a ampliação e abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. O lançamento do Plano de Desenvolvimento Nacional (PDE) em 2007 que em resposta às críticas à desarticulação das medidas educacionais, visa garantir uma sistematicidade às políticas do Ministério da Educação. Por fim destaca-se a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010 visando o estabelecimento de um sistema nacional de educação articulado e propiciando um amplo espaço de diálogo entre as esferas público e privada (OLIVEIRA, 2009, p. 208).

Apesar do silêncio das propostas centrais para a educação no governo Lula em relação às temáticas de gênero e sexualidade, temos nesse período um intenso crescimento da articulação do movimento LGBT por todo o Brasil que nos remete a uma necessária e breve reconstrução histórica de sua articulação. Após o surgimento de movimentos na década de 70, marcados pela luta contra o autoritarismo brasileiro, como corajoso *Jornal Lampião da Esquina* (1978) de circulação em todo o país e o *Somos: Grupo de Afirmção Homossexual* (1978) de São Paulo, o movimento LGBT passou por uma intensa desarticulação na década de 80 em decorrência da infecção e do estigma gerado pelo HIV/Aids, agravando sua situação de opressão e silenciamento (MACHADO, 2007, pp. 60-65). Ainda na década de 80 destaca-se o papel de atuação de alguns grupos como o *Grupo Gay da Bahia* e o *Triângulo Rosa* no Rio de Janeiro, que apresentam uma lógica de maior permeabilidade à institucionalidade e um posicionamento político mais pragmático de desvinculação com as ideias comunistas e anarquistas do período, centrando-se na luta pela despatologização do movimento. Já na década de 90 teremos o momento de reflorescimento do movimento homossexual brasileiro (FACCHINI, 2005) que culminará no início do século XXI em uma articulação nacional de centenas de grupos, associações, ONGs e Paradas de Orgulho que se organizam entorno da luta por reconhecimento e visibilidade dos direitos LGBTs. Essa articulação possibilitou o surgimento de espaços de sociabilidade e de formação de identidades políticas através do processo de identificação coletiva, da transição da relação de subordinação para o ganho de consciência da situação de opressão e da delimitação de fronteiras políticas entre os grupos sociais através de um discurso de “nós versus eles” (PRADO, 2002). A construção dessa identidade política intensificou a demanda por políticas públicas de reconhecimento da comunidade LGBT resultando na representatividade do Programa Brasil Sem Homofobia (2004) e o Projeto Somos (2005), primeiras políticas institucionais que têm como centralidade

o combate à discriminação e violência contra a população LGBT e a equiparação de direitos através de uma íntima conexão e parceria com os movimentos da sociedade civil organizada.

O Programa Brasil Sem Homofobia da Secretaria Especial de Direitos Humanos estabelece em seu eixo do “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e não-discriminação por orientação sexual” seguintes medidas específicas: a) fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; b) formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; c) estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; d) apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; e) divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; f) estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB; g) criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, pp. 22-23). Já o Projeto Somos do Ministério da Saúde apresenta uma preocupação e reivindicação de políticas de acesso à educação e da discussão sobre educação sexual nas escolas, livre de qualquer preconceito e discriminação, chamando a atenção para a importância de um processo de educação realizado por pares, ou seja, conduzido pelos próprios LGBTs na formação de uma “militância” ampla nessa área, apresentando um especial enfoque na prevenção de contaminação por doenças sexualmente transmissíveis (BRASIL, 2005, p. 65).

O governo Dilma Rousseff (2011-2016) também perpetuou as práticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) em uma lógica do Estado regulador das políticas educacionais e do governo Lula (2003-2010) na compreensão de uma educação-consumo voltada exclusivamente para o mercado de trabalho. Manteve a prática de criação de programas esparsos e específicos na área da educação, dentre os quais destaca-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que visa expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, mas sem nenhum recorte de gênero ou sexualidade. Essa tônica de abandono da centralidade de uma educação crítica e voltada para emancipação humana, como as experiências locais vividas no início da década de noventa no Brasil, enfraquece as possibilidades de uma educação para a cidadania e para democracia, ampliando os espaços de crescimento dos setores de manutenção social e contrários a qualquer possibilidade do conhecimento crítico (MIGUEL, 2015), *locus* no qual se insere a discussão sobre gênero e sexualidade.

Um importante marco jurídico do reconhecimento de lutas históricas do movimento LGBT ocorreu em 2011 com a decisão do Supremo Tribunal Federal em julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 132. Foi reconhecida a união estável e a equiparação de direitos para casais do mesmo sexo, contribuindo na afirmação de uma identidade constitucional mais democrática e inclusiva (ROSENFELD, 2010) e para a construção de uma história institucional e jurisprudencial coerente com uma tradição de respeito aos direitos humanos (DWORKIN, 2001) afirmados em constantes lutas por reconhecimento (HONNETH, 2009) do movimento LGBT. Entretanto, é também nesse contexto que surge uma clara ofensiva à conquista de direitos dessa tradição de oprimidos como no episódio do mesmo ano que se tornou conhecido como proibição ao “kit gay”, quando parlamentares protagonizaram uma campanha contrária à distribuição do material anti-homofobia do Ministério da Educação para as escolas brasileiras, culminando na posterior suspensão da sua produção pela presidente Dilma Rousseff. Exatamente nesse momento histórico de intensas disputas que ocorre a discussão e elaboração do PNE (2014-2024).

IV) O PNE (2014-2024) e a disputa de sentidos

Ainda no governo Dilma Rousseff, temos a aprovação da Lei nº 13.005/14 que instituiu o PNE 2014-2024, fruto de um amplo debate com a sociedade civil através da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e da Conferência e Fórum Nacional de Educação. O PNE teve o trâmite iniciado em 2010 no Congresso Nacional e resultou na aprovação de um plano centrado na democratização do acesso ao ensino, expansão da educação em tempo integral, melhoria na qualidade de formação e valorização do salário dos professores, além da elevação do investimento em educação de 5,3% para 10% do PIB até 2024 (BRASIL, 2014). No tocante à discussão sobre gênero e sexualidade, o art. 2º, III estabelece como diretriz do PNE a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014). Vale destacar que apesar do avanço e reconhecimento apresentado pelo dispositivo, ele foi o resultado de uma alteração realizada pelo Senado Federal durante a tramitação do PNE que retirou a menção expressa à ênfase na promoção da “igualdade racial, de gênero e de orientação sexual”, substituindo-a por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Essa substituição levou uma parcela dos movimentos sociais feministas, LGBT's e por uma educação crítica a desacreditarem o plano, percebendo na redação proposta pelo Senado um forte caráter reacionário. Entretanto, o plano continua sendo claro ao afirmar o caráter de combate a todas formas de discriminação, como reflexo das lutas sociais por reconhecimento e por uma sociedade mais diversa e aberta. Concordamos com a outra parcela desses movimentos que estrategicamente defendem o PNE (2014-2024) enquanto importante dispositivo normativo que deve, inclusive, ser invocado contra planos estaduais e municipais da educação que não acompanhem o seu caráter inclusivo e antidiscriminatório. Não há valores morais, religiosos ou familiares que possam restringir o âmbito de alcance das normas de direitos fundamentais que propiciem processos de formação de sujeitos para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade democrática. Erradicar todas as formas de discriminação no contexto escolar é um direito de todos, um direito a uma educação não racista, não machista e não LGBTfóbica e assim devem assegurar os planos estaduais e municipais de educação em consonância com o plano nacional. Ademais o PNE (2014-2024) apresenta como estratégia para a consecução da meta de fomento da qualidade da educação básica a garantia de “políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade” (BRASIL, 2014).

Apesar de não retirar o seu caráter inclusivo e democrático, o corte à menção expressa ao gênero e à orientação sexual na tramitação da Lei nº 13.005/14 reflete um discurso presente não só na sociedade brasileira, mas em boa parte do mundo e que se coloca de modo contrário ao que denominam ser uma “ideologia de gênero”. Segundo essa compreensão, o “gênero” seria uma ideologia no sentido de uma criação para além da realidade, ou seja, haveria uma relação natural/real entre o sexo e a identificação enquanto homem ou mulher, sendo “ideológico” (não real) qualquer entendimento para além dessa ordem. No Congresso Nacional costuma-se atribuir esse discurso, em especial à denominada Frente Parlamentar Evangélica, que longe de ser um bloco monolítico de pensamento, apresenta parlamentares que sustentam a ideia da “ideologia de gênero” enquanto uma ofensa aos ditos valores tradicionais da família brasileira (DANTAS, 2011).

O lastro social desse forte movimento parlamentar de repúdio às discussões de gênero e sexualidade nas escolas reside, principalmente, em dois grupos: a) religiões de matriz cristã – católica, tradicionais, pentecostais e neopentecostais — de grande inserção no Brasil e b) movimentos ditos defensores do liberalismo e contra a doutrinação ideológica, que

encontram no projeto *Escola Sem Partido* uma de suas maiores expressões no campo da educação. Nesse contexto é que podemos observar o lançamento da nota oficial em junho de 2015 da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) reprovando os Planos Municipais Estaduais da Educação que pretendiam incluir as noções de gênero e sexualidade, o que entendem ser uma violação ao PNE (2014-2024), pois este teria excluído tais termos, além de invocarem o argumento da preponderância da família na escolha da educação de seus filhos, como podemos observar no seguinte trecho da nota:

A tentativa de inclusão da ideologia de gênero nos Planos Estaduais e Municipais de Educação contraria o Plano Nacional de Educação, aprovado no ano passado pelo Congresso Nacional, que rejeitou tal expressão. Pretender que a identidade sexual seja uma construção eminentemente cultural, com a conseqüente escolha pessoal, como propõe a ideologia de gênero, não é caminho para combater a discriminação das pessoas por causa de sua orientação sexual. (...) A introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará conseqüências desastrosas para a vida das crianças e das famílias. O mais grave é que se quer introduzir esta proposta de forma silenciosa nos Planos Municipais de Educação, sem que os maiores interessados, que são os pais e educadores, tenham sido chamados para discuti-la. A ausência da sociedade civil na discussão sobre o modelo de educação a ser adotado fere o direito das famílias de definir as bases e as diretrizes da educação que desejam para seus filhos. (ROCHA et al, 2015)

Nesse mesmo contexto, temos a convocatória do *Escola Sem Partido* para que os pais notifiquem extrajudicialmente os professores que abusam da liberdade de ensinar [sic]. Os discursos desses grupos giram em torno da defesa do “direito das famílias de definir as bases e as diretrizes da educação que desejam para seus filhos” (ROCHA et al, 2015) e da “reação ao fenômeno da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais” (NAGIB, 2016), colocando-se de forma contrária à discussão do gênero e sexualidade defendida pelos movimentos feministas e LGBTs e a toda forma e possibilidade de uma educação crítica no país.

Essa disputa vem sendo travada em diversas Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais por todo o país na elaboração dos seus respectivos Planos de Educação. Palavras como “gênero”, “diversidade” e “orientação sexual” são alvos dos mais diversos ataques e censuras. A ofensiva mais recente pretende não só retirar o que entendem ser uma “ideologia de gênero” dos instrumentos normativos da educação, como vedar qualquer possibilidade de sua discussão em sala de aula como demonstram os Projetos de Lei nº 7.180/2014 e nº 867/2015¹ em tramitação no Congresso Nacional. Nesse sentido abre-se um embate

¹ Em nota técnica divulgada no dia 21 de julho de 2016 sobre este Projeto de Lei que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola Sem Partido”, a Procuradora Deborah Duprat ressalta que: “O PL subverte a atual ordem constitucional, por inúmeras razões: (i) confunde a educação escolar com

discursivo sobre a própria semântica do PNE que deve ser hermenêuticamente construída através de uma leitura da identidade do sujeito constitucional democraticamente fundada (ROSENFELD, 2010).

V) Conclusão: a educação de gênero e sexualidade como pressuposto de uma sociedade democrática

O Direito necessita atentar-se para temas estruturantes da sociedade. O gênero e a sexualidade são categorias analíticas fundamentais na formação social e na compreensão do próprio sistema normativo (SCOTT, 1986). Mais do que defender a clara inconstitucionalidade das leis em curso no Brasil que visam combater a suposta “ideologia de gênero”, é necessário reconhecermos o direito fundamental à educação de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Não há possibilidade de construção de uma sociedade livre, justa e solidária sem qualquer forma de preconceito e de discriminação (art.3º da CR/88), sem a real possibilidade da construção livre da personalidade e do pleno desenvolvimento da pessoa (art. 205 da CR/88), pois não reconhecer este direito fundamental é legitimar a imposição de um único modelo de vida, qual seja, o heteronormativo. A complexidade das sociedades modernas não admite uma única concepção de bem válida, o Estado Democrático de Direito surge como possibilidade republicana de lidar com pluralismo cultural de formas de vida e concepções de bem, tendo o respeito às minorias como elemento constitutivo e viabilizador de sua lógica democrática (CATTONI DE OLIVEIRA, 2007). O sistema de direitos e garantias fundamentais no ordenamento brasileiro é um rol em aberto (art.5º, §2º da CR/88). Ora, não existe uma essência de direitos fundamentais a ser alcançada pelo legislador, mas um processo histórico e indisponivelmente aberto ao futuro, que leve a sério a perspectiva do agente na determinação desses direitos. Uma identidade constitucional que se afirme democrática tem o dever de reconhecer a opressão a que sujeita mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis ao não reconhecer o seu direito fundamental à educação de gênero e sexualidade nas escolas enquanto possibilidade de formação autônoma da personalidade, não mais à margem de uma masculinidade idealizada e desejável.

Assim, reconhecemos que uma teoria crítica da constituição (CATTONI DE OLIVEIRA, 2015) deve levar a sério a sério a complexidade da realidade social para que

aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares” (DUPRAT, 2016).

possa captar nela própria os potenciais existentes da emancipação humana (HORKHEIMER, 1975). O processo de constitucionalização como aprendizado social (HABERMAS, 2001) através de lutas por reconhecimento (HONNETH, 2009) deve negar a teologia política da busca por um simulacro do sujeito-povo como unidade homogênea para na afirmação de uma identidade aberta e múltipla, não mais passível de ser reificada, consiga romper com o discurso de uma democracia possível através uma nova compreensão em direção a uma democracia *sem espera* (CATTONI DE OLIVEIRA, 2009) no aqui e agora que garanta a inclusão em igualdade de direitos de mulheres e LGBTs do Brasil. Com os olhos no presente, articulando passado e futuro, devemos resgatar e reconstruir nossa história política em direção à afirmação de uma sociedade mais livre e igual. Deve ser problematizada a institucionalização jurídica de uma sociedade heteronormativa (BENTO e PELÚCIO, 2012; LOURO, 1999) que oprime sujeitos diversos e os exclui de uma construção radicalmente democrática, reconhecendo o importante papel da educação e da escola (PRADO, MARTINS e ROCHA, 2009) nos processos de subjetivação e de formação para o exercício da cidadania, articulando, portanto, as esferas pública e privada (HABERMAS, 1998). Dessa forma, propomos um resgate do PNE (2014-2024) enquanto importante instrumento normativo que reconhece na educação de gênero e sexualidade um pressuposto para a afirmação de uma sociedade democrática que vise a erradicação de todas as formas de discriminação. O Direito é insurgente, portanto, deve ser disputado e compreendido em lutas concretas, historicamente situadas e que rompam com toda uma compreensão limitadora e autoritária da teoria dos direitos fundamentais, afirmando através da luta a possibilidade de um direito fundamental à educação de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras.

Referências Bibliográficas

ALVAREZ, Sônia. *The Latin American Feminist NGO 'Boom'*. In: *International Feminist Journal of Politics*, 1:2, September, 1999.

BALZER, Carsten e LAGATA, Carla. *Trans Murder Monitoring 2015*. Transgender Europe, 2015.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. *Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas*. Florianópolis: *Revista de Estudos Feministas*, 20(2): 569-581, maio-agosto/2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 16 de julho de 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996)*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 16 de julho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and subversion of identity*. New York: Routledge, Chapman & Hall, Inc, 1990.

EDUCAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO MARCO DA TEORIA CRÍTICA DA CONSTITUIÇÃO: UMA ANÁLISE RECONSTRUTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL (1998-2014) E A DEFESA DE UMA LEITURA DEMOCRATICAMENTE COMPROMETIDA DO PNE (2014-2024)

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. *Undoing Gender*. New York, London: Routledge, 2004.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. *Direito, política e filosofia: contribuições para uma teoria discursiva da Constituição no marco do patriotismo constitucional*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo. *Democracia sem espera e processo de constitucionalização: uma crítica aos discursos oficiais sobre a chamada "transição política brasileira"*. Revista anistia política e justiça de transição, v. 2, n. 3, p. 200-229, jan./jun. 2010.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade e PATRUS, Rafael Dilly. *O poder constituinte no Brasil pós-1964: contribuição à problematização da teoria do fenômeno constitucional no limiar entre constitucionalismo e democracia*. Belo Horizonte: Revista da Faculdade de Direito UFMG, n. 63, pp. 529-548, jul./dez. 2013.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo. *Contribuições para uma nova história e teoria do processo de constitucionalização brasileiro no marco da teoria crítica da constituição*. Projeto de Pesquisa para a renovação da bolsa de produtividade em pesquisa apresentado ao CNPQ. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

CARVALHO, Rodrigo Badaró de. *O sociólogo Fernando Henrique nunca esquecido pelo Presidente FHC: Do discurso contra Vargas à reforma neoliberal do Estado no Brasil* (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 2015.

CERQUEIRA, Marcelo. *Relatório 2015: assassinatos de LGBT no Brasil*. Grupo Gay da Bahia, 2015.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. 2004. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos*. Juiz de Fora: Instrumento, Revista de Estudos e Pesquisa em Educação, v. 12, n.2, jul./dez. 2010.

DANTAS, Bruna Sarugay do Amaral. *Religião e Política: ideologia e ação da Bancada Evangélica na Câmara Federal* (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC-SP, 2011.

DINIZ, Nilson Fernandes. *Educação, relações de gênero e diversidade sexual*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008

DUPRAT, Deborah. *Nota técnica 01/2016 Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadãos*. Brasília, 21 de julho de 2016.

DWORKIN, Ronald. *Uma questão de princípio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FACCHINI, R. *Sopa de Letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. São Paulo: Garamond, 2005.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patriarcado político no Brasil*. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

FRASER, Nancy. *What's Critical About Critical Theory?* In: MEEHAN, Johanna (Org.). *Feminists Read Habermas: Gendering the Subject of Discourse*. New York, London: Routledge, 1995. .

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Pedagogia do armário, a normatividade em ação*. Revista retratos da escola brasileira, v.7, n. 13. p.481-498, jul/dez, 2013.
- HABERMAS, Jürgen. *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: MIT Press, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. *Constitutional Democracy: A Paradoxical Union of Contradictory Principles?* In: Political Theory, vol. 29, nº 6 (Dec. 2001), pp. 766-781, 2001. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/3072601>.
- HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*, vol I. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 2ª Ed.
- HABERMAS, Jürgen *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*, vol II. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 2ª Ed.
- HABERMAS, Jürgen. *The concept of human dignity and the realistic utopia of human rights*. Metaphilosophy v. 41, n. 4, p. 464-480, jul. 2010.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009 (2ª edição).
- HONNETH, Axel. *O Direito da Liberdade*. Tradução Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- HORKHEIMER, Max. *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. In: Os Pensadores XLVIII. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1975.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado*. Rio de Janeiro: PUC Rio/Contratempo, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. *Heteronormatividade e homofobia*. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2009. p. 85-93.
- MACHADO, Frederico Viana. *Muito além do arco-íris. A constituição de identidades coletivas entre a sociedade civil e o estado* (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2007.
- MATOS, Marlise. *Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global?* Revista de Sociologia e Política v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010.
- MAYORGA, Claudia; MAGALHÃES, Manuela de Souza. *Feminismo e as lutas pelo aborto legal ou por que a autonomia das mulheres incomoda tanto?* In: MAIA, Mônica Bara (Org.). *Direito de Decidir: múltiplos olhares sobre o aborto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 141-170.
- MIGUEL, Luis Felipe. *A Criminalização do Pensamento Crítico*. Boitempo, publicado em 29 de outubro de 2015. Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2015/10/29/a-criminalizacao-do-pensamento-critico/>. Acesso em 19/05/2016.
- NAGIB, Miguel. *Entrevista de Miguel Nagib à revista Profissão Mestre*. Site do Escola Sem Partido, disponível em <http://escolasempartido.org/midia/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre>. Acesso em 26 de julho de 2016.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências*. Porto Alegre: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, UFRGS, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

EDUCAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO MARCO DA TEORIA CRÍTICA DA CONSTITUIÇÃO: UMA ANÁLISE RECONSTRUTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL (1998-2014) E A DEFESA DE UMA LEITURA DEMOCRATICAMENTE COMPROMETIDA DO PNE (2014-2024)

PRADO, Marco Aurélio Máximo. *Da mobilidade social à constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas*. Belo Horizonte: Psicologia em Revista, v.8, n.11, p. 59-71, jun. 2002.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MARTINS, Daniel Arruda; ROCHA, Leonardo Tolentino. *O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional*. Bagoas, nº 4, p 209-232, 2009.

QUINALHA, Renan. “Ideologia de gênero” ou o gênero da ideologia? Revista Cult, publicado dia 10/08/2015 por redacaocult, nas categorias: [Exclusivo do Site](#), disponível em <http://revistacult.uol.com.br/home/2015/08/ideologia-de-genero-ou-o-genero-da-ideologia/>. Acesso em 16/07/2016.

ROCHA, Sérgio da; KRIEGER, Murilo S. R.; STEINER, Leonardo Ulrich. *Nota da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) sobre a inclusão da ideologia de gênero nos planos de educação*. Brasília, 2015.

ROSENFELD, Michael. *A identidade do sujeito constitucional*. Tradução de Menelick de Carvalho Netto. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

ROSENFELD, Michel. *The Identity of the Constitutional Subject*. New York: Routledge, 2010.

SCOTT, J. W. *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*. The American Historical Review, vol. 91, nº 5. (Dec., 1986), pp. 1053-1075.

SOUZA, Jessé. *(Não) Reconhecimento e subcidadania, ou o que é “ser gente”*. Lua Nova: Revista de cultura e política, nº 59, 2003.

TEODORESCU, Lindivalda Laurindo e TEIXEIRA, Paulo Roberto Teixeira. *As respostas governamentais à epidemia de aids*, volume I. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Vigilância em Saúde /Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, 2015.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: *Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?* Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.80, p.97-108, set. 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira e UNBEHAUM, Sandra. *O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2015*. Homicídio de mulheres no Brasil. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 1ª ed. Brasília, 2015.

.