

# EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: REFLEXÕES SOBRE 30 ANOS DE DEBATE (1990-2020)<sup>1</sup>

## EDUCATION, DIVERSITY AND BRAZILIAN PUBLIC POLICIES: REFLECTIONS ON 30 YEARS OF DEBATE (1990-2020)

Renata Guedes Mourão Macedo<sup>2</sup>  
FCMSCSP: <http://orcid.org/0000-0002-2807-4605>

DOI: [10.21680/1982-1662.2023v6n37ID31946](https://doi.org/10.21680/1982-1662.2023v6n37ID31946)

### Resumo

O presente texto reflete sobre transformações no debate sobre diversidade e políticas públicas educacionais no Brasil no período entre 1990 e 2020. A categoria diversidade tornou-se ampla e polissêmica, podendo englobar questões variadas e heterogêneas: gênero, orientação sexual, raça/cor, etnia, migração, religião, classe social, deficiência, território, geração e nacionalidade são alguns dos temas que foram abarcados em tais debates. No artigo, por meio de um olhar panorâmico, trata-se de destacar alguns pontos dessa temática a partir de dois eixos: gênero e sexualidade e diversidade étnico-racial. Como resultado, são destacadas duas questões no período analisado: por um lado, a contínua tensão entre políticas universalistas e políticas focadas na diferença implementadas pelo Estado brasileiro; por outro lado, como a polarização política progressivamente passou a incidir nos debates sobre diversidade e

---

<sup>1</sup> Este trabalho resulta de pesquisa de pós-doutorado realizada entre 2020 e 2022, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo FAPESP nº 19/25903-0), processo vinculado ao projeto temático Saberes e Práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (Processo FAPESP nº 18/26699-4).

<sup>2</sup> E-mail: [renatagmourao@gmail.com](mailto:renatagmourao@gmail.com)

educação, tornando tal campo cada vez mais permeado por disputas políticas que ultrapassam o âmbito educacional.

**Palavras-chave:** Diversidade. Diferença. Políticas Educacionais. Políticas Públicas.

### **Abstract**

This text reflects on the transformations in the debate on diversity and educational public policies in Brazil in the period between 1990 and 2020. The category of diversity has become broad and polysemic, and can encompass varied and heterogeneous issues: gender, sexual orientation, race/color, ethnicity, migration, religion, social class, disability, territory, generation and nationality are some of the topics that have been covered in these debates. Through a panoramic exercise, the paper highlights some points of this theme from two axes: gender and sexuality and ethnic-racial diversity. As a result, two issues are highlighted in the period analyzed: on the one hand, the continuous tension between universalist policies and policies focused on difference implemented by the Brazilian state; on the other hand, how political polarization progressively began to affect debates on diversity and education, making this field increasingly permeated by political disputes that go beyond the educational sphere.

**Keywords:** Diversity. Difference. Educational Policies. Public Policies.

### **Introdução**

A discussão sobre diversidade na educação tem recebido grande atenção em período recente no Brasil, gerando controvérsias públicas e inúmeros debates na mídia, nas redes sociais, na academia, nos movimentos sociais e nas políticas educacionais contemporâneas.

Ao tratar da relação entre políticas, diversidade e educação, antes de mais nada, devemos lembrar que a categoria diversidade é ampla e polissêmica, podendo

englobar questões variadas e heterogêneas. Ao expressar ideias de multiplicidade, pluralidade e diferença, a categoria diversidade buscou questionar ideias antagônicas como homogeneidade, uniformidade e similaridade (Rodrigues; Abramowicz, 2013). Nesse sentido, falar em diversidade e educação remete às muitas formas de diferenças que atravessam o cotidiano dos processos educacionais. Questões de gênero, sexualidade, raça/cor, etnia, migração, religião, classe social, deficiência, território, geração e nacionalidade são alguns dos temas que podem ser abarcadas nessas reflexões, visando uma educação comprometida com a liberdade, a boa convivência, o aprendizado mútuo, a equidade e os direitos humanos.

Aliás, é parte do conceito de diversidade seu caráter desafiador e instável, como podemos acompanhar nas reflexões do antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1999), o qual assinala que compreender o que é considerado diferente “é uma habilidade que temos de aprender a duras penas, e uma vez aprendida, imperfeitamente como sempre, temos de trabalhar sem cessar para mantê-la viva” (1999, p. 33). Trabalho contínuo e cotidiano, eis as lições de Geertz para uma compreensão efetiva da ideia de diversidade.

Também a socióloga ugandense-britânica Avtar Brah, em importante texto sobre os conceitos de *Diferença, diversidade e diferenciação* (2006), destacou o caráter contextual e relacional da ideia de diferença, questionando “quais são as normas presumidas a partir das quais um grupo é marcado como diferente?” (2006, p. 359). Segundo Brah, os mesmos marcadores sociais da diferença ora podem operar como “formas democráticas de agência política”, ora podem operar como marcadores de desigualdades e hierarquias. Conforme enfatiza Brah, entre tantos sentidos socialmente atribuídos a tais noções, cumpre destacar quando a “diferença diferencia lateral ou hierarquicamente” (2006, p. 359). Nessa perspectiva, trata-se de perceber que a diferença pode – e deve – ser vista como um valor positivo, mas em muitas situações pode gerar desigualdades, estas sim dinâmicas a serem identificadas e combatidas com políticas que visam à equidade.

Se categorias de diferença e diversidade passaram a ter usos amplos e variados desde os anos 1990, muitas vezes seus sentidos também foram esvaziados por meio de políticas que visaram controlar diferenças culturais ou étnicas por meio de sua assimilação e dominação (Walsh, 2010). Assim como as noções de multiculturalismo e interculturalidade podem adquirir sentidos muito distintos (e por vezes esvaziados de

transformações nas relações de poder), também é preciso um olhar crítico e vigilante sobre o debate da diversidade na educação (Walsh, 2010).

Historicamente, as instituições educacionais, a escola em especial, constituíram-se como *lócus* da diferença. Ao reunir em um mesmo espaço crianças e jovens diversas em termos de idade, raça/cor, etnias, nacionalidades, origem social, gênero, orientação sexual, religião, território, entre outras características, a escola lida cotidianamente com o desafio da diversidade (Gusmão, 2000, Escoura; Fonseca; Lins, 2016). No entanto, tais ideias de afirmação positiva da diversidade, por muito tempo foram tensionadas diante da defesa de conteúdos homogêneos, que poderiam (ou deveriam) padronizar estudantes. O que a história brasileira recente demonstra, entretanto, é que muitas vezes são necessárias ações do Estado para implementar políticas públicas focalizadas para romper com ciclos de apagamentos ou desigualdades. O caso das leis N°10.639/2003 e N°11.645/2008 – a primeira, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e, a segunda, incluindo também História e Cultura Indígena nos currículos escolares – é paradigmático nesse sentido: se antes, ao se discutir “história geral” em sala de aula, pouco se discutia sobre historicidade e cultura africana e indígena, foi preciso uma alteração na lei para evidenciar a diversidade dos processos históricos e culturais que constituem a contemporaneidade (Gomes, 2011; Bakke, 2011; Munanga, 2015).

Nessa perspectiva, o presente artigo baseia-se em análise socioantropológica que busca acompanhar o trânsito e a disputa de categorias em políticas públicas governamentais, considerando processos de criação e recriação de modos de fazer o Estado<sup>3</sup> (Souza Lima, 2012; Souza Lima; Castro, 2015; Aguião, 2018). De maneira ampla, aqui compreendemos políticas públicas como “o processo pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto da sociedade” (Rodrigues, 2015, p. 13)<sup>4</sup>. Em consonância com os desafios teórico-metodológicos das

---

<sup>3</sup> Segundo Souza Lima e Castro (2015), “as *políticas governamentais* devem ser entendidas como planos, ações e tecnologias de governo formuladas não só desde organizações administrativas de Estados nacionais, mas também a partir de diferentes modalidades de organizações que estão fora desse âmbito, mas que exercem funções de governo. Pensamos aqui em ONGs e movimentos sociais, assim como em organismos multilaterais de fomento e de cooperação técnica internacional para o desenvolvimento.”. Nessa perspectiva, trata-se de investigar como tais políticas são formuladas e implementadas “no entrecruzamento de amplos espaços de disputa” (Souza Lima e Castro, 2015, p. 35).

<sup>4</sup> Conforme Marta Rodrigues, de maneira sintética, podemos ainda compreender as políticas públicas como ações do governo que “dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação)” (Rodrigues, 2015, p. 53).

pesquisas qualitativas na interface entre ciências sociais e educação, a pesquisa buscou reunir, analisar e sistematizar o debate sobre diversidade de gênero, sexualidade e étnico-racial nas políticas educacionais brasileiras, acompanhando o trânsito e a disputa de algumas dessas categorias (Aguião, 2018). Nessa perspectiva, tratou-se de analisar documentos e estratégias políticas de atores envolvidos nos debates sobre diversidade e educação, considerando processos de criação e recriação de políticas estatais (Souza Lima, 2002; 2012).

O presente texto buscou destacar alguns pontos desse debate sobre diversidade nas políticas públicas educacionais brasileiras a partir de dois eixos entre as décadas de 1990 e 2010: gênero e sexualidade e diversidade étnico-racial. Como resultado, são destacadas duas questões no período analisado: por um lado, a contínua tensão entre políticas universalistas e políticas focadas na diferença implementadas pelo Estado brasileiro; por outro lado, como a polarização política progressivamente passou a incidir nos debates sobre diversidade e educação, tornando tal campo cada vez mais permeado por disputas políticas que ultrapassam o âmbito educacional.

### **Pós-redemocratização: abrindo um campo de debates sobre diversidade na educação brasileira**

Embora o debate sobre diversidade cultural e social no Brasil seja bem mais antigo, o processo de redemocratização brasileira ocorrido nos anos de 1980 pode ser tomado como um marco no qual tais questões emergiram no debate educacional<sup>5</sup>. Questionamentos sobre diferenças e desigualdades de gênero, racial, de classe social, entre outros marcadores sociais da diferença, ganharam centralidade no debate público nacional, gerando transformações nas políticas públicas educacionais, ainda que o processo seja marcado por avanços e recuos.

Após intenso debate entre diferentes setores da sociedade brasileira, a Constituição de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, trouxe conquistas ao incentivar a valorização de diferenças culturais e étnicas da população, bem como assegurar “o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e

---

<sup>5</sup> Em relação a temática de educação e raça, o período dos anos 1980 é profícuo, conforme pontua Nilma Gomes (2011, p. 112): “As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional.”

quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). A garantia de direitos à terra e à cultura indígena também pode ser considerado um passo importante na luta por reconhecimento, garantindo o “direito à diferença” na Constituição brasileira (Gallois et al., 2016; Santos, 2019). Ainda assim, conforme reconstitui Nilma Gomes (2011), a aposta na promoção de políticas públicas de caráter universalista por parte do Estado brasileiro frustrou parcialmente as expectativas de um combate efetivo ao racismo, entre outras desigualdades estruturais apontadas por diferentes movimentos sociais.

Na década de 1990, o debate sobre diversidade na educação ganharia corpo no Brasil, amparado por distintos movimentos sociais – entre outras entidades, como as Organizações Não Governamentais (ONGs) – que passavam a questionar práticas discriminatórias presentes nas instituições educacionais e a exigir mudanças. No período, algumas pesquisas já apontavam para as desigualdades raciais e de gênero no desempenho escolar (Hasenbalg; Do Valle Silva, 1990; Rosemberg, 1991; Rosemberg; Amado, 1992; Gomes, 1996; Rosemberg, 2001). É possível relacionar tais transformações com um debate internacional focado, por um lado, no caráter político e não essencialista das novas identidades, vistas como cada vez mais descentradas e relacionais (Hall, 2006; Butler, 2019)<sup>6</sup>; por outro lado, o crescimento do debate decolonial ou contracolonial, questionando cada vez mais as estruturas de poder racistas e desiguais (Walsh, 2010). Nesse sentido, debates sobre racismo, pluralidade cultural, assimetrias de gênero e sexualidade entraram nas discussões educacionais da década.

No que se refere às temáticas de gênero e sexualidade na educação, é na década de 1990 em que o debate ganharia corpo na esfera pública brasileira. É de 1994 a publicação do documento “Diretrizes para uma política educacional em sexualidade”, promovida pelo Ministério da Educação e do Desporto (Brasil, 1994). Baseado na ideia de uma Educação Preventiva Integral, o documento buscava “capacitar a sociedade, particularmente o segmento infante-juvenil” em relação a assuntos como “gravidez indesejável na adolescência, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDs)” (Brasil, 1994,

---

<sup>6</sup> Em livro publicado nos anos 1990, que marcará os debates sobre gênero e sexualidade realizados na década, Butler (2017) questiona categorias de identidade naturalizadas e a-históricas, bem como a matriz heterossexual dominante. Na mesma década, Stuart Hall (2006) também questiona concepções unívocas de identidade, propondo compreender o caráter cada vez mais fragmentado e político dos debates identitários contemporâneos.

p. 7)<sup>7</sup>. O documento defendia a escola como local privilegiado para tal debate:

A escola é o cenário mais apropriado para o desenvolvimento de um Programa de Educação Sexual porque, além da ação direta que exerce sobre os educandos, além da capilaridade com que atua na sociedade, indiretamente, incentiva a própria família para que venha a desempenhar o papel que, de direito e dever, lhe é destinado na educação integral do jovem (Brasil, 1994, p. 28).

Tal discussão se dava em paralelo a importantes debates internacionais sobre saúde e direitos sexuais e reprodutivos, como os que ocorreram na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), realizada no Cairo em 1994 e na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, sediada em Pequim, em 1995 – ambos promovidos pela ONU – que estabeleceram novas bases para o debate sobre direitos sexuais e reprodutivos ao reconhecê-los como direitos humanos e na perspectiva de igualdade de gêneros (Corrêa et al., 2006)<sup>8</sup>. Silvia Aguião (2018) enfatiza a importância dos eventos internacionais, na década de 1990, na promoção de políticas transversais sobre gênero e raça, com especial atenção ao conceito de gênero (*gender*):

A origem da noção de transversalidade de gênero é creditada a uma “tradução” do conceito de *gender mainstreaming* que, por sua vez, emerge no contexto internacional da movimentação por direitos de mulheres e feministas. Ainda que fruto de debates que já ocorriam desde a I Conferência Mundial de Mulheres (México, 1975), teria sido somente a partir da IV Conferência, realizada em Beijing (1995), que o *gender mainstreaming* passaria a ser amplamente difundido como perspectiva estratégica a ser incorporada por processos de governo visando a promoção da igualdade de gênero (Aguião, 2018, p.25).

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, trouxe contribuições no sentido de garantir uma educação mais diversa, defendendo, inclusive, a proposta de uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural (BRASIL, 1996). No entanto, conforme destacam Vianna e Unbehaum (2004), o documento não faz qualquer menção às desigualdades de gênero e a temática da sexualidade na educação.

<sup>7</sup> Segundo o documento, a promoção da Educação Sexual deveria abordar “a sexualidade, seja na dimensão biológica (saúde sexual e reprodutiva), seja na dimensão sócio-cultural (sexualidade como expressão humana de um bem coletivo, regida pelos valores, normas e crenças de um povo), seja, finalmente, na dimensão psicológica (sexualidade como um bem individual a serviço do enriquecimento e crescimento harmonioso da pessoa humana)” (Brasil, 1994, p. 18).

<sup>8</sup> Conforme esclarecem Sonia Corrêa et al. (2006, p. 43), um passo importante realizado nesses documentos foi ampliar o debate sobre saúde sexual, incluindo “a melhoria da qualidade de vida e das relações pessoais e não o mero aconselhamento e assistência relativos à reprodução e às doenças sexualmente transmissíveis”.

Apesar de alguns avanços, diversas críticas foram realizadas ao modo como esses marcos legais dos anos 1980 e 1990 incorporaram a questão da diversidade na educação brasileira. Assim, para Ana Lúcia Valente (2003, p. 60), na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996 “a questão da diversidade cultural é tratada de maneira genérica e abrangente”, avançando apenas pontualmente em relação a reivindicação de pautas específicas, conforme demandas de diferentes movimentos sociais. De maneira similar, em relação às pautas de uma educação antirracista, Nilma Gomes também questiona as políticas públicas elaboradas no período. Segundo ela, embora o movimento negro tivesse participado ativamente dos debates para a elaboração de tais políticas, “nem a Constituição de 1988 nem a LDB incluíram, de fato, as reivindicações desse movimento em prol da educação” (Gomes, 2011, p. 112). Importante destacar, nesse contexto, a pertinência de debates fomentados por intelectuais negras como Lélia Gonzalez e Luzia Bairros, que questionavam a invisibilidade do debate racial no período<sup>9</sup> (Alvarez, 2012; Gonzalez, 2020).

Entre 1996 e 1998, a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo Ministério da Educação, por meio de “temas transversais”, evidenciou pautas que estavam em discussão no período. O tema transversal “pluralidade cultural” abordava de maneira precursora a temática “do preconceito e da discriminação racial/étnica”, apontando como, também na escola, encontravam-se “manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente” (Brasil, 1998, p. 122). Em relação à temática de gênero e sexualidade, os PCNs incluíam um tema transversal intitulado “Orientação Sexual”, a ser trabalhado nas escolas a partir de três eixos: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids” (Brasil, 1998). Conforme interpretação de Altmann, os PCNs sinalizavam que cabia à escola – “e não mais apenas à família” – o debate sobre sexualidade e saúde de crianças e adolescentes (2001, p. 576). No entanto, conforme destacado por Claudia Vianna (2012) e Helena Altmann (2013), apesar dos avanços, os PCNs se apresentaram como uma proposta curricular sem atenção e investimento na formação docente, motivo pelo qual foram criticados por instâncias acadêmicas e de militância social. Tais diretrizes também foram

---

<sup>9</sup> Destaco aqui texto de Lélia Gonzalez de 1983, intitulado “Racismo por omissão”, em que a autora questionava a não incorporação da discussão racial na apresentação do programa do Partido dos Trabalhadores na televisão, do qual ela então fazia parte (Gonzalez, 2020).



posteriormente questionadas pelo enfoque na heterossexualidade, especialmente ligada a um ideal de “reprodução saudável” (Brado et al., 2020).

Ainda neste período, transformações também podem ser percebidas no campo da produção científica e acadêmica, por meio da incorporação da categoria gênero em diversas áreas (Moschkovich, 2018). Tal tendência é expressa, por exemplo, no livro de Guacira Lopes Louro intitulado *Gênero, Sexualidade e Educação*, de 1997. Nele, Guacira reivindicava que os setores ligados à educação tivessem um olhar mais atento para a temática de gênero e sexualidade na escola, demonstrando como essa instituição – mesmo quando não quer tocar nesse assunto – está permeada por questões como gravidez na adolescência, homofobia, gênero dos docentes, entre outros aspectos centrais do cotidiano escolar. Para tanto, a autora já se pautava nos trabalhos de Michel Foucault, Judith Butler, Raewyn Connell e os estudos *queer* – que começavam a ter impacto no Brasil. Nessa direção, importante ressaltar a contribuição dessas e de outras reflexões teóricas que propõem a análise dos fenômenos relativos à gênero e sexualidade enquanto dispositivos históricos, indo além de categorias binárias e heteronormativas (Foucault, 1988; Connell, 1996; Butler, 2017).

De modo geral, ao analisar brevemente o debate sobre diversidade e educação nos anos 1980 e 1990, nota-se como a temática progressivamente passou a permear os debates sobre educação, constituindo-se como pauta para políticas específicas do Ministério da Educação, entre outras instâncias do Estado brasileiro e da sociedade civil. No entanto, conforme análise de Rodrigues e Abramowicz (2013), o país carecia de uma estratégia articulada e orgânica de enfrentamento da questão, de modo que as ações até então desenvolvidas são caracterizadas como fragmentadas, desordenadas e com baixa resolutividade.

### **Anos 2000 e 2010: Políticas públicas sobre diversidade e educação em disputa**

Nos anos 2000, distintos movimentos sociais passaram a questionar cada vez mais se a escola produzida no bojo de uma pretensão universalista e homogeneizadora atenderia ao modelo da sociedade desejada. Progressivamente, a partir das noções de marcadores sociais da diferença em articulação e interseccionalidade<sup>10</sup> (Crenshaw,

---

<sup>10</sup> As teorias sobre marcadores sociais da diferença em articulação (Brah, 2006; Piscitelli, 2008; Moutinho, 2014) e interseccionalidade (Crenshaw, 2004; Collins e Bilge, 2021) possuem diferenças teóricas e políticas importantes. No entanto, para o propósito deste texto, cumpre destacar como tais

2004; Brah, 2006; Piscitelli, 2008; Moutinho, 2014), cada vez mais o debate sobre diversidade racial, sexual, de classe e de gênero mostrava suas interconexões. Em paralelo, diferentes setores conservadores passaram a questionar políticas públicas e ações estatais baseadas em categorias da diferença, tensionando tais debates (Miguel, 2016; Leite, 2019; Junqueira, 2022).

No que se refere à temática racial, conforme reconstitui Kabengele Munanga (2015), foi apenas após a III Conferência Mundial da ONU contra o racismo, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, que a temática da discriminação ganhou espaço no debate público brasileiro<sup>11</sup>. Conforme análise de Luiza Bairros em entrevista a Sonia Alvarez, a Conferência de Durban pode ser entendida como um ponto de virada, a partir do qual o movimento negro brasileiro passaria a pressionar o Estado a assumir sua responsabilidade em relação ao racismo (Bairros *apud* Alvarez, 2012). Embora a questão tivesse sido mencionada no artigo 26 da LDB de 1996, ao estabelecer que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996), na prática, a história seguia sendo contada majoritariamente pelo ponto de vista dos europeus.

No período, o debate sobre políticas afirmativas também teve impacto importante na educação, com foco no ensino superior, instituindo pela primeira vez um sistema de cotas raciais na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Nacional de Brasília (UNB) no início dos anos 2000, políticas que posteriormente ganhariam força com a instituição federal da Lei de Cotas em 2012 (Brasil, 2012).

Em 2003, a promulgação da Lei n.10.639 foi um marco ao instituir uma política pública de ação afirmativa por parte do Estado brasileiro, acrescentando à LDB a obrigatoriedade do ensino de história da África e de Cultura Afro-Brasileira<sup>12</sup> e levando

---

teorias passaram a enfatizar a necessidade de cruzamento entre categorias como raça, gênero e classe, impactando fortemente movimentos sociais e debates acadêmicos a partir dos anos 2000.

<sup>11</sup> Segundo Munanga (2015, p. 23), o ideal da democracia racial ainda imperava no Brasil: “Os responsáveis do país pareciam viver com a consciência tranquila, de acordo com o ideal do mito de democracia racial que apresenta o Brasil como um paraíso racial, isto é, um país sem preconceito e discriminação raciais”.

<sup>12</sup> Por meio da Lei 10.639/03, a LDB passa a incluir a redação de obrigatoriedade do “ensino sobre história e cultura Afro-brasileira”, além de instituir no calendário escolar o dia 20 de novembro como “o Dia Nacional da Consciência Negra” (Bakke, 2011, p. 55). Em 2004, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana” estabeleceram as bases para a implementação desse ensino (Brasil, 2004). Especialmente sobre as diretrizes, conferir Abreu e Mattos (2008).

adiante reivindicações apresentadas pelo movimento negro desde, pelo menos, os anos 1980 (Bakke, 2011). Em contexto de ampliação das políticas de diversidade no governo Lula (2003-2010), no mesmo ano também foi criada a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (Vianna, 2012; Alvarez, 2012). Em todo o período dos anos 2000, diferentes pesquisas demonstravam os impactos negativos das desigualdades raciais – articuladas ou não a outras variáveis, como classe e gênero – no desempenho educacional de crianças e jovens brasileiros (Carvalho, 2004; Soares; Alves, 2003).

Em 2004, após importantes debates em que foram consultadas pessoas ligadas aos Movimentos Negros, educadores e familiares de estudantes, foram aprovadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, trazendo diretamente para a escola, pela primeira vez, a discussão sobre racismo e relações raciais no Brasil (Abreu; Mattos, 2008; Santos, 2019).

Em 2008, por meio da Lei 11.645/08, a temática indígena também foi incorporada à redação da LDB, alterando novamente seu texto para incluir a obrigatoriedade do “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Santos, 2019). Trata-se de uma lei voltada para os não indígenas, que visa educar para a diversidade cultural e para o “direito à diferença”. No entanto, diferentemente dos debates e pesquisas organizados após a aprovação da Lei 10.639/03 que resultaram nas Diretrizes de 2004, para a Lei 11.645 não foram produzidas diretrizes ou encaminhamentos específicos, gerando amplo descontentamento entre lideranças indígenas e educadores (Graúna, 2011; Santos, 2019).

No cotidiano das escolas, após a aprovação dessas duas leis, as mudanças foram progressivas, mas marcadas por inúmeros desafios e conflitos. Conforme analisa Junia Pereira (2011), ao verificar a recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08 em diferentes escolas em Belo Horizonte (MG), apesar do enfrentamento mais aberto do racismo no cotidiano escolar, questões como intolerância religiosa – especialmente pela rejeição às religiões afro-brasileiras<sup>13</sup> – se mostraram pontos frequentes de tensão no cotidiano escolar.

Em relação à temática de gênero e sexualidade nas escolas, a década de 2000

---

<sup>13</sup> Conforme Pereira (2011, p. 161): “Em alguns casos, o simples fato de se tratar de aspectos da cultura afro-brasileira ou indígena já instaura, de princípio, um ponto de rejeição à escola na pauta das famílias”.

também foi palco de diversas transformações, seja em relação a uma pauta progressista ligada à temática por parte do Estado brasileiro e da sociedade civil, seja no avanço dos debates conservadores que passaram a combater o que chamaram de “ideologia de gênero” (Vianna, 2012; Miguel, 2016; Miskolci; Campana, 2017; Brandão; Lopes, 2018; Junqueira, 2022)<sup>14</sup>. Assim, o início do período foi marcado pela criação de órgãos e políticas públicas ligadas à temática. Destaca-se, em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>15</sup>, conduzida pelo Ministério da Educação, que colocou a questão da diversidade no centro do debate educacional (Daniliauskas, 2011; Miskolci; Campana, 2017). Se a SECAD provocou uma alteração institucional ao destacar a temática, tal alteração, porém, teve restrições em função do orçamento (Rodrigues; Abramowicz, 2013). Também em 2004 foi criado o “Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual” (Brasil, 2004). Lançado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, o programa tinha como objetivo promover a cidadania e a inclusão da perspectiva não-discriminatória por meios dos diferentes Ministérios e Secretarias do Governo Federal.

No período, pesquisas já demonstravam como normas rígidas de gênero e a discriminação por orientação sexual eram um importante fator de exclusão escolar. Destaca-se a pesquisa realizada em 2005 na 9ª Parada do Orgulho GLBT de São Paulo<sup>16</sup>, em que 32,7% dos respondentes declarou ter sido “marginalizado ou excluído por colegas ou professores na escola ou na faculdade devido à sua sexualidade” (p. 41). Segundo pesquisadores, o resultado indicava que as experiências de discriminação em escolas refletiam dinâmicas diversas, das mais sutis às mais evidentes (Carrara et al., 2006).

A década de 2010 também seria marcada por diversas disputas no campo educacional. Em 2011, mesmo ano em que o Supremo Tribunal Federal (STF)

---

<sup>14</sup> Conforme reconstituem Miskolci e Campana (2017), as origens do combate à chamada “ideologia de gênero” remontam ao interior da Igreja Católica, no Vaticano, no final dos anos 1990. Ao longo dos anos 2000, organizações evangélicas e partidos conservadores se uniram à causa. No Brasil, a criação em 2004 do projeto Escola sem Partido foi parte dessa tendência mais ampla, que ganharia notoriedade nos anos 2010.

<sup>15</sup> O órgão, que passara a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foi extinto em janeiro de 2019 pelo governo de Jair Bolsonaro.

<sup>16</sup> Conforme termo utilizado na época, que se referia ao movimento de pessoas gays, lésbicas, bissexuais e transexuais. Posteriormente a sigla se transformaria diversas vezes; atualmente a sigla mais utilizada, conforme utilizada neste texto, é LGBTQIAPN+, referindo-se a lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans, queer, intersexo, assexuadas, pansexuais, não binárias, além de outras identidades de gênero e/ou de orientação sexual.

reconheceu que a união homoafetiva poderia ter o mesmo status que uniões heterossexuais, o debate sobre diversidade sexual nas escolas se tornou ainda mais polêmico. Foi nesse período que a SECAD buscou implementar as diretrizes do programa “Brasil sem Homofobia” na educação, em programa intitulado “Escola sem Homofobia”. Conforme registra Helena Altmann (2013), tal programa pode ser considerado um marco ao tematizar pela primeira vez o problema da homofobia nas escolas, questão persistente na educação brasileira que afeta a saúde e o desempenho escolar de muitas e muitos estudantes não identificados com a heterossexualidade. Batizado de “*kit gay*” por pastores evangélicos e políticos conservadores, o material que seria entregue para escolas públicas acabou vetado pela então presidente Dilma Rousseff (Altmann, 2013, Miskolci; Campana, 2017).

Tal episódio se deu no mesmo contexto político do crescimento do Movimento Escola Sem Partido que, criado em 2004, ganharia notoriedade no debate público dos anos 2010, quando foi abraçado por diversos grupos da direita brasileira (Miguel, 2016; Biroli, 2018). Segundo os defensores do Escola Sem Partido, por meio do slogan “meus filhos, minhas regras”, caberia exclusivamente à família debater certos temas de âmbito moral, inquirindo o modo como as escolas e os professores vinham abordando conteúdos ligados a gênero e sexualidade (Leite, 2019).

Importante lembrar como essa reação conservadora se deu enquanto fenômeno transnacional, ocorrendo paralelamente em diversos países. Conforme destaca Elizabeth Corredor (2019), especialmente a partir dos anos 2010, foram diversas as nações que questionaram ou bloquearam projetos e legislações que buscavam aumentar a igualdade de gênero e sexual. Na Europa, países como França, Itália, Espanha, Alemanha, Hungria e Croácia registraram iniciativas desse tipo, todas baseadas na retórica anti-gênero. Segundo Corredor (2019), tanto no Sul Global como em países do Norte, a chamada “ideologia de gênero” frequentemente passou a ser associada a outras “ideologias” a serem combatidas como comunismo, socialismo, terrorismo e/ou mesmo imperialismo (argumentando que a categoria gênero seria uma imposição cultural imperialista, a partir da categoria *gender*). Para Kuhar e Zobec (2017), na Europa o campo educacional foi um dos mais impactados em tais controvérsias, diante das possíveis ameaças à “família tradicional” e à divisão “natural” entre homens e mulheres. Nesse sentido, movimentos nacionais e transnacionais europeus passaram a investigar sistematicamente livros didáticos e

currículos em busca de indícios de “ideologia de gênero”. Também na América Latina, países como México, Peru, Argentina, Colômbia e Guatemala, além do Brasil, registraram projetos e políticas questionando a chamada “ideologia de gênero”, barrando projetos sobre educação sexual, direitos LGBTQIAPN+ e políticas anti-*bullying* em escolas (Corredor, 2019).

No Brasil, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, os debates sobre diversidade discutidos acima se fizeram todos presentes, não sem polêmicas. Gênero e sexualidade foram retirados do plano após a condução do debate por políticos evangélicos e católicos conservadores (Miguel, 2016; Biroli, 2018)<sup>17</sup>. Seguindo a onda conservadora, também diversos planos estaduais e municipais retiraram os termos “gênero e sexualidade” de suas redações (Borges; Borges, 2018).

Nos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) realizados entre 2015 e 2017, as tensões entre setores diversos como políticos conservadores, fundações empresariais e educadores progressistas marcaram as diferentes versões do documento (Michetti, 2020). Embora o documento final tenha como um dos seus objetivos “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (Brasil, 2017, p. 9), a temática do racismo não recebeu a devida ênfase, especialmente em relação à educação infantil (Souza; Carvalho, 2022). A temática da “ideologia de gênero” também ganhou força no período, retirando qualquer menção sobre gênero do documento final<sup>18</sup>.

Nesses movimentos de retirada do termo gênero de diferentes políticas educacionais, em que pese à diversidade de contextos e atores envolvidos, torna-se possível delinear elementos políticos e estratégias em comum. Conforme Junqueira (2022), o mais evidente deles é a defesa da “família natural”, fundada no matrimônio heterossexual e destinada à reprodução. Em paralelo, destaca-se a defesa da exclusividade da família na educação moral e sexual dos filhos. De acordo com as narrativas antigênero, a educação das crianças não deveria sofrer interferências indevidas por parte de escolas, delimitando nossos desafios para a temática.

Em 2018, na campanha do então candidato Jair Bolsonaro, por meio da difusão

---

<sup>17</sup> Conforme registra Biroli (2018, p. 85) ao analisar os embates políticos no período, “as ameaças à ‘família brasileira’ foram atribuídas recorrentemente, nesse período, à politização da sexualidade e às conquistas dos movimentos feministas e LGBT, que andariam de mãos dadas na subversão da ordem moral”.

<sup>18</sup> Conforme reconstitui Michetti (2020, p. 8), com a aprovação do documento em 2017, o então Ministro da Educação Mendonça Filho teria dito: “A base é plural, respeita as diferenças, respeita os direitos humanos, [mas não tem] nenhuma prisão com relação à ideologia de gênero, muito pelo contrário.”

de *fake news*, setores conservadores passaram a divulgar que a educação sexual em escolas brasileiras difundiria o chamado “*kit gay*”, promovido pelo Estado brasileiro, trazendo ainda mais controvérsias para a temática. De maneira similar, ações afirmativas ligadas a pautas raciais também foram sistematicamente questionadas, colocando o debate sobre diversidade e educação em novas bases, cada vez mais politizadas e tensionadas.

Ainda assim, a década de 2010 foi marcada pela entrada da temática da diversidade sexual e de gênero em diversas escolas. Nesse sentido, o questionamento da escola enquanto “uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (Bento, 2011, p. 555) ganharia corpo no campo progressista, incidindo no cotidiano de muitas instituições, que passaram a debater abertamente tais pautas e cederam espaço para a criação de coletivos feministas e LGBTQIA+, cada vez mais ativos com jovens que atuam simultaneamente nas redes sociais e no espaço escolar. A força dos movimentos secundaristas, que ganharam centralidade a partir de 2015, foi representativa dessas transformações no debate sobre diversidade racial, sexual e de gênero (Alegria, 2018; Castro et al., 2021; Peçanha, 2021; Macedo et al., 2021).

Em 2020, em decisão inédita, o Supremo Tribunal Federal julgou inconstitucionais leis que proibiam o ensino sobre questões de gênero e sexualidade na escola (Vieira; Efrem filho, 2020). Segundo a decisão do STF, a educação assegurada pelo Estado brasileiro por meio da Constituição de 1988 é voltada a promover o pleno desenvolvimento da pessoa, a sua capacitação para a cidadania e o desenvolvimento humanístico, devendo, portanto, estar fundada no pluralismo de ideias e na liberdade de aprender e de ensinar. Tal decisão teve grande repercussão entre instituições de ensino e educadores, ao garantir a liberdade de ensino e confirmando a importância das políticas públicas já desenvolvidas nessas três décadas pelo Estado brasileiro, visando o desenvolvimento de uma educação comprometida com os direitos humanos, a diversidade e a equidade.

### **Considerações Finais**

Conforme destacado por Nilma Gomes, refletir sobre diversidade e educação “significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo” (2003, p. 73). Processo

desafiador e constante, o debate sobre diversidade, segundo Gomes, “nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas individuais e os nossos valores” (2003, p.73).

Neste texto, por meio da apresentação de um breve panorama de políticas públicas sobre diversidade e educação entre os anos 1990 e 2020, foi possível acompanhar transformações importantes nessa pauta. Se, por um lado, a temática da diversidade na educação entrou de vez no debate público brasileiro, o que se refletiu em novas políticas educacionais e iniciativas de agentes como professores e estudantes ligados às instituições escolares, por outro, diante da pressão de setores conservadores, progressivamente o debate perdeu espaço nas políticas educacionais e tornou-se objeto de inúmeras disputas discursivas, resultando em apagamentos.

Como resultado da análise, assim, são destacadas duas questões no período estudado. Em primeiro lugar, localizou-se uma contínua tensão entre políticas universalistas e políticas focadas na diferença implementadas pelo Estado brasileiro em relação à educação. Em segundo lugar, observou-se como a polarização política progressivamente passou a incidir nos debates sobre diversidade e educação, tornando tal campo cada vez mais permeado por disputas políticas que ultrapassam o âmbito educacional. Desse modo, nas políticas educacionais brasileiras pós-redemocratização até 2020, embora a temática das diversidades sociais e culturais estejam constantemente presentes, observam-se disputas contínuas entre setores sociais com visões antagônicas sobre a temática, as quais resultam inconciliáveis.

Tais debates se inserem, no plano internacional, em contextos também marcados por inúmeras disputas, conforme já mencionado acima (Corredor, 2019). Ainda assim, vale lembrar que, entre os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a Agenda 2030, estão presentes “educação de qualidade”, “igualdade de gênero” e “redução das desigualdades”<sup>19</sup>. Nessa perspectiva, a educação em geral, e a escola em especial, surgem como lócus central a ser trabalhado na perspectiva do desenvolvimento sustentável entre crianças e adolescentes. O Brasil, entre os signatários da Agenda 2030, comprometeu-se com a implementação desse programa interdisciplinar, que cobre um amplo conjunto de questões sociais, econômicas,

---

<sup>19</sup> Conforme Mariano e Molari (2022), uma abordagem interseccional representaria novos ganhos para a Agenda 2030 da ONU, dando visibilidade às desigualdades e violências ligadas à marcadores raciais e étnicos. Também a temática LGBTQIA+ carece de ênfase em tal documento.



ambientais e institucionais (Kronemberger, 2019).

Apesar dos poucos avanços nos indicadores existentes da Agenda 2030 até o momento, buscou-se neste artigo apontar como o Brasil já possui um significativo histórico de construção e implementação de políticas públicas educacionais voltadas à diversidade e ao desenvolvimento humano sustentável, apesar de retrocessos recentes. Em síntese, trata-se de perceber que, apesar de tantos desafios, a temática da diversidade na educação segue na ordem do dia, cada vez mais necessária para a construção de um cotidiano escolar mais justo e diverso.

## Referências

- ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Revista de Estudos Históricos**, v.21, n.41, p.5-20, 2008.
- AGUIÃO, Silvia. Quais políticas, quais sujeitos? Sentidos da promoção da igualdade de gênero e raça no Brasil (2003-2015). **Cadernos Pagu**, n. 51, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201700510007>
- ALEGRIA, Paula. “Vai ter viado se beijando, sim!”: gênero, sexualidade e juventude entre alunos do movimento estudantil secundarista de uma escola pública federal do Rio de Janeiro. **Teoria e Cultura**, v. 13, n. 1, 2018.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, v.2, 2001, p.575-585, 2001.
- ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n.13, abr/2013, p. 69-82. 2013.
- ALVAREZ, Sonia. “Feminismos e antirracismo: entraves e intersecções: Entrevista com Luiza Bairros, ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)”. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, p. 833-850, 2012.
- BRASIL. Diretrizes para uma política educacional em sexualidade. Brasília, 1994. Disponível em <http://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/10/725129/186688-me001753.pdf> Acesso em 03 ago 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm), Acesso em 03 ago 2023.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> , acesso em 10 set 2023.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília, Ministério da

Saúde, 2004.

BAKKE, Rachel Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, 2011.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011.

BIROLI, Flávia. Reação conservadora, democracia e conhecimento. **Revista de Antropologia**, v. 61, n. 1, p. 83-94, 2018.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n.26, p. 329-376, 2006.

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo”: O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 18, n. 1, p. 100-123, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2017.

CARRARA, Sérgio et al. **Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª. Parada do Orgulho GLBT - São Paulo, 2005**. Rio de Janeiro: Clam, 2006. Disponível em: [http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/paradasp\\_2005.pdf](http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/paradasp_2005.pdf)

CARVALHO, Marília. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça”. **Cadernos Pagu**, v. 22, pp.247-290, 2004.

CASTRO, Vanessa Soares de; ROSO, Adriane; GONÇALVES, Camila dos Santos. “O feminismo não é entregue de bandeja: saberes e práticas de um Coletivo feminista estudantil”. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, 2021.

CORRÊA, Sonia; ALVES, José Eustáquio; MARTINO, Paulo. Direitos e saúde sexual e reprodutiva: marco teórico-conceitual e sistema de indicadores. In: CAVENAGHI, Suzana (Org.). **Indicadores municipais de saúde sexual e reprodutiva**. Rio de Janeiro: ABEP; Brasília, DF: UNFPA, 2006. p. 27-62.

CORREDOR, Elizabeth S. Unpacking “gender ideology” and the global right’s antigender countermovement. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 44, n. 3, p. 613-638, 2019.

COLLINS, Patrícia, BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

CONNELL, Raewyn. Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. **Teachers college record**, v. 98, n. 2, p. 206-235, 1996.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de gênero e raça. **Painel Cruzamento: Raça e Gênero**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

ESCOURA, Michele; FONSECA, Bernardo e LINS, Beatriz. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

GALLOIS, Dominique; DAL BO, Talita e KLEIN, Tatiana. 2016. Povos indígenas, políticas multiculturais e Políticas da Diferença. **Revista Cultura e Extensão da USP**, n.15, p. 31-48, 2016.

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 5, n.10, 1999.

- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GOMES, Nilma. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 1996.
- GOMES, Nilma. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise et al. (org). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília, Secretaria da Educação, 2003.
- GOMES, Nilma. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v.27, n.1, 2011.
- GRAÚNA, Graça. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da Lei 11.645/08. **Educação & Linguagem**. V. 14, pp. 231-260. 2011.
- GUSMÃO, Neusa. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**, v.5, n.2, p. 9-28. 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2006.
- HASENBALG, Carlos; DO VALLE SILVA, Nelson. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 5-12, 1990.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”**: um projeto reacionário de poder. Brasília: LetrasLivres, 2022.
- KRONEMBERGER, Denise Maria Penna. Os desafios da construção dos indicadores ODS globais. **Ciência e cultura**, v. 71, n. 1, p. 40-45, 2019.
- KUHAR, Roman; ZOBEC, Aleš. The anti-gender movement in Europe and the educational process in public schools. **CEPS Journal**, v. 7, n. 2, p. 29-46, 2017.
- 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**, n. 32, p. 119-142, 2019.
- LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.
- MACEDO, Renata G. Mourão; TOLEDO, Gabriel; SILVA, Vivian B.. Memórias do debate sobre gênero e sexualidade da Escola de Aplicação da FEUSP (1990-2020). **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 38, p. 243-258, 2021.
- MARIANO, Silvana; MOLARI, Beatriz. Igualdade de gênero dos ODM aos ODS: avaliações feministas. **Revista de Administração Pública**, v. 56, p. 823-842, 2023.
- MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, 2020.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da ‘doutrinação marxista’ à ‘ideologia de gênero’: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**. v. 7, n. 15, 2016.
- MISKOLCI, Richard e CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, N.3, p.725- 747, 2017.
- MOSCHKOVICH, M. **Feminist Gender Wars: a recepção do conceito de gênero no Brasil (1980s-1990s) e as dinâmicas globais de produção e circulação de conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, 2018.
- MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero

- em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, v. 42, p. 201-248, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da ABPN**, v.4, n.8, jul/out 2012, p. 6-14, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n.62, dez/2015, p. 20-31, 2015.
- PEÇANHA, Valéria Lopes. **Sem temer: demandas de gênero e sexualidade e deslocamentos na tradição do movimento estudantil do Colégio Pedro II**. Tese de doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.
- PEREIRA, Junia. Diálogos sobre o exercício da docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/0". **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 147-172, 2011.
- PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e cultura**, v. 11, n. 2, 2008.
- RODRIGUES, Marta. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2015.
- RODRIGUES, Tatiane; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 15-30, 2013.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 25-34, 1991.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, n.16 p. 151-197, 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 80, p. 62-74, 1992.
- SANTOS, Tamires. 2019. **Etnografia de uma lei: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**. Dissertação de mestrado em antropologia social, Universidade Federal de São Carlos, 2019.
- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003.
- SOUZA, Ellen; CARVALHO, Alexandre. “Cadê a criança negra que estava aqui?": da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**, v. 14, p. 1-25, 2022.
- SOUZA LIMA, A. C. Apresentação - Dossiê Fazendo Estado. **Revista de Antropologia**, v. 55, n. 2, p. 559- 564, 2012.
- SOUZA LIMA, A. C; CASTRO, J P. Notas para uma abordagem antropológica da (s) política (s) pública (s). **Revista Antropológicas**, v. 26, n. 2, 2015.
- VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.
- VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.
- VIEIRA, Adriana Dias; EFREM FILHO, Roberto. O rei está nu: gênero e sexualidade nas práticas e decisões no STF. **Revista Direito e Práxis**, v. 11, p. 1084-1136, 2020.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2010.

Recebido: 28 mar 2023

Aceito: 15 set 2023