
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 34 Número 30

24 de março de 2026

ISSN 1068-2341

Gênero e Ofensiva Antigênero em duas Políticas Educativas: Os Casos de Brasil e Espanha

Renata Guedes Mourão Macedo

Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo
Brasil

Citação: Macedo, R. G. M. (2026). Gênero e ofensiva antigênero em duas políticas educacionais: Os casos de Brasil e Espanha. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(30).
<https://doi.org/10.14507/epaa.34.9267>

Resumo: O objetivo do artigo é acompanhar as controvérsias no debate sobre gênero, a ofensiva antigênero e a educação, localizando tensões e disputas recentes em políticas educacionais, no Brasil e na Espanha. Para isso, o artigo realiza a análise documental de duas políticas públicas educacionais: no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e, na Espanha, a Lei Orgânica de Modificação da Lei Orgânica de Educação (LOMLOE) (Espanha, 2020). Em um primeiro momento, a partir de revisão da literatura, é realizada a contextualização das disputas em torno do debate sobre gênero e educação, por meio de breve panorama no Brasil e na Espanha entre os anos 1990 e 2020. Em seguida, são analisadas como essas duas políticas educacionais recentes tratam as categorias de gênero e sexualidade em seus textos. Ao final, demonstra-se como a política espanhola incorporou diretamente as categorias de gênero, identidade de gênero e sexualidade, ao contrário da política brasileira, que excluiu esses debates considerados fundamentais para uma educação comprometida com a equidade e os direitos humanos.

Palavras-chave: gênero; ideologia de gênero; políticas educacionais; Brasil; Espanha

Gender and the anti-gender offensive in two educational policies: The cases of Brazil and Spain

Abstract: This article aims to examine the controversies surrounding the gender debate, the anti-gender movement, and their implications for education, by identifying recent tensions and disputes within educational policies in Brazil and Spain. To this end, the article conducts a documentary analysis of two public education policies: Brazil's Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brazil, 2018) and Spain's Organic Law Amending the Organic Law on Education (LOMLOE) (Spain, 2020). Initially, based on a literature review, the article contextualizes the disputes surrounding the gender and education debate, providing a brief overview of developments in Brazil and Spain between the 1990s and 2020. Subsequently, the analysis focuses on how these two policies address the categories of gender and sexuality in their official texts. The findings reveal that the Spanish policy explicitly incorporates the categories of gender, gender identity, and sexuality, whereas the Brazilian policy excludes these discussions—despite their importance for an education committed to equity and human rights.

Keywords: gender; gender ideology; educational policies; Brazil; Spain

Género y ofensiva antigénero en dos políticas educativas: Los casos de Brasil y España

Resumen: El objetivo del artículo es seguir las controversias en el debate sobre género, la ofensiva antigénero y la educación, identificando tensiones y disputas recientes en las políticas educativas de Brasil y España. Para ello, el artículo realiza un análisis documental de dos políticas públicas educativas: en Brasil, la Base Nacional Común Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) y, en España, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) (España, 2020). En un primer momento, a partir de una revisión de la literatura, se lleva a cabo la contextualización de las disputas en torno al debate sobre género y educación, mediante un breve panorama de Brasil y España entre los años 1990 y 2020. A continuación, se analiza cómo estas dos políticas educativas abordan las categorías de género y sexualidad en sus textos. Finalmente, se muestra cómo la política española incorporó directamente las categorías de género, identidad de género y sexualidad, a diferencia de la política brasileña, que excluyó estos debates considerados fundamentales para una educación comprometida con la equidad y los derechos humanos.

Palabras-clave: género; ideología de género; políticas educativas; Brasil; España

Gênero e Ofensiva Antigênero em duas Políticas Educacionais: Análise a Partir do Trânsito entre Brasil e Espanha¹

Em seu livro recente *Quem tem medo de gênero?* Judith Butler analisa como a categoria “gênero” passou a ser objeto de disputas por parte de diversos movimentos contemporâneos. Por meio da pergunta chave “o que é uma mulher?”, a autora demonstra como o conceito de gênero tem sido central nos debates feministas e LGBTQIA+ há décadas, questionando uma definição exclusivamente dada pelo sexo biológico e binário. Progressivamente, se por um lado a noção de gênero recebeu novas contribuições teóricas e passou a ser incorporada em políticas públicas — inclusive nas educacionais —, também movimentos conversadores e cristãos iniciaram uma ofensiva contra o que passaram a denominar “ideologia de gênero” (Butler, 2024). Diante de tais disputas recentes, Butler (2024) questiona o motivo do medo, por exemplo, frente às aulas de educação

¹ O artigo resulta de pesquisa realizada com financiamento FAPESP (23/03992-6) para o projeto “Gênero e políticas educacionais em perspectiva transnacional (1990-atual)”. Por meio de Bolsa no Exterior (BPE), a pesquisa de campo foi realizada em Madri (Espanha) e contou com o apoio do grupo de pesquisa Antropología, diversidad y convivencia, na Universidad Complutense de Madrid, Espanha, tendo como pesquisador anfitrião o professor José Ignacio Pichardo Galán.

sexual para uma juventude que poderia ter “o direito de compreender, de forma bem-informada, o gênero, a sexualidade, a aprender sobre consentimento e ética sexual em um sentido mais amplo” (p. 29).

Frente a esse contexto, o objetivo deste artigo é acompanhar controvérsias e disputas em torno da categoria gênero em diferentes políticas educacionais a partir do trânsito entre Brasil e Espanha. Para tanto, foram selecionadas duas políticas públicas educacionais recentes: no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e, na Espanha, a Lei Orgânica de Modificação da Lei Orgânica de Educação (LOMLOE) (Espanha, 2020). Previamente, ambas as políticas são contextualizadas por meio de um breve panorama que objetiva mostrar como as controvérsias em torno da categoria gênero se tornaram particularmente relevantes a partir dos anos 2000, em diversos contextos nacionais, com destaque para Brasil e Espanha.

Percurso Metodológico

O artigo está baseado em revisão bibliográfica e pesquisa documental. A partir da seleção de duas políticas públicas educacionais (uma brasileira, outra espanhola), foi realizada uma análise documental, técnica de pesquisa que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke e André, 2015, p. 39). Sendo assim, o documento é o objeto da análise, servindo de fonte estável e contextualizada de um determinado período sobre um fenômeno que se busca elucidar.

Nesse sentido, compreende-se políticas públicas como o “processo pelo qual os distintos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam a sociedade em seu conjunto” (Rodrigues, 2015, p.13). Na presente pesquisa, os documentos brasileiros foram selecionados a partir de pesquisa em políticas educacionais brasileiras sobre gênero e sexualidade que já vinha sendo realizada desde 2020 (Macedo, 2023; Macedo et al., 2021; Macedo et al., 2024). No caso espanhol, foi realizada pesquisa de campo (documental e etnográfica) em Madrid, Espanha, nos meses de janeiro, outubro e novembro de 2023, bem como a consulta a artigos de pesquisadoras e pesquisadores espanhóis sobre gênero, sexualidade e educação no país (Carmona et al., 2024; Cornejo-Valle e Pichardo, 2017; González, 2021; Ocio, 2021). Para analisar tais documentos, foi construída a seguinte questão norteadora: como as temáticas de gênero e sexualidade circulam nas políticas educacionais espanholas contemporâneas? Assim, foram pesquisadas as principais políticas que regulamentam atualmente a educação na Espanha. Vale lembrar que o país possui uma estrutura político-administrativa que garante muita autonomia para as comunidades autônomas, questão emergente ao longo de toda a pesquisa, tornando o cenário administrativo bastante diferente do brasileiro (entre tantas outras diferenças). Ainda assim, tanto no Brasil como na Espanha, existem políticas educacionais nacionais que dão as bases para as políticas locais.

Para o presente artigo, foi selecionado o documento intitulado Lei Orgânica de Modificação da Lei Orgânica de Educação, conhecido pela sigla LOMLOE, promulgado pelo governo espanhol em 2020. A escolha se deve por esta ser a lei educacional mais recente e abrangente em vigência na Espanha, a qual tem suscitado controvérsias sobre o uso expressivo das categorias gênero e sexualidade no texto dessa lei. Como contraponto, no Brasil foi selecionada para a análise a política Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018. A escolha desse documento brasileiro se deve por ser uma importante política norteadora da educação básica, também tendo sido alvo de inúmeras controvérsias durante as etapas de sua elaboração e implementação (Michetti, 2020; Santos et al, 2023). Assim, ambas as políticas selecionadas para a análise possuem proximidade

histórica, se inserindo em um mesmo contexto transnacional de ascensão das “cruzadas antigênero” (Correa e Prado, 2024).

Antes da apresentação da análise documental nos documentos BNCC e LOMLOE, as políticas educacionais são contextualizadas por meio de um breve panorama sobre controvérsias transnacionais entre educação, gênero e “ideologia de gênero” entre 1990 e 2020. Tal panorama foi realizado a partir da revisão exploratória da literatura.

Após a seleção, consulta e leitura de tais documentos, realizou-se uma contagem de frequências das categorias selecionadas a partir da ferramenta digital disponível em leitor de arquivos no formato PDF. Cada ocorrência das categorias selecionadas foi analisada quanto à sua contextualização nos documentos (Lüdke e André, 2015).

Para análise do contexto das políticas públicas selecionadas, bem como dos documentos em si, o artigo inspira-se em pesquisas que realizam etnografia de documentos a partir de uma antropologia do Estado. Assim, o artigo busca acompanhar o trânsito e as disputas de categorias (Aguião, 2018), compreendendo documentos estatais como parte do processo contínuo de “formação de Estado”. Nessa perspectiva, trata-se de analisar documentos e estratégias políticas de atores envolvidos nos debates sobre diversidade e educação, considerando processos em disputas de criação e recriação de modos de fazer o Estado (Souza Lima, 2012).

Contextualização: Disputas sobre Gênero em Políticas Educacionais na Década de 1990

Entre as diferentes definições do conceito de gênero, a da historiadora estadunidense Joan Scott, formulado em 1986, recebeu enorme destaque em pesquisas acadêmicas ao longo dos anos 1990. Ao definir gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” e, em seguida, estabelecendo que “o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1995, p. 10), a autora inseria tal categoria na perspectiva foucaultiana do poder, questionando assimetrias e desigualdades em diferentes contextos históricos (Haraway, 2004).

Ao longo dos anos 1990, o questionamento de oposições binárias nos debates acadêmicos internacionais, entre elas o da distinção entre sexo e gênero, faria com que outras definições do conceito ganhassem destaque, entre elas, as formulações cunhadas pela filósofa estadunidense Judith Butler. Segundo a autora, gênero poderia ser compreendido como uma dimensão performativa, questionando categorias heteronormativas e binárias, e abrindo o diálogo do conceito de gênero para a perspectiva queer (Butler, 2017). O debate se relacionava a uma discussão mais ampla sobre o caráter político e não essencialista das novas identidades que emergiam nos anos 1990, vistas como cada vez mais descentradas e relacionais (Butler, 2017; Hall, 2006). Nesse sentido, temáticas como racismo, pluralidade cultural, assimetrias de gênero e diversidade sexual entraram com força nas discussões educacionais daquela década.

Tal discussão se dava em paralelo a importantes debates internacionais, como os realizados na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), realizada no Cairo em 1994, e na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Pequim, em 1995, que estabeleceram novas bases para os direitos sexuais e reprodutivos ao reconhecê-los como direitos humanos e na perspectiva de igualdade de gênero (Corrêa, 2006). Autoras como Silvia Aguião (2018) enfatizam a importância desses eventos internacionais dos anos 1990 na promoção de políticas transversais sobre gênero e raça, com especial atenção ao conceito de gênero (gender) como categoria transversal. Segundo Butler (2024), teria sido após tais conferências da ONU que o papa Joseph

Raztinguer alertou que “os teóricos de gênero estavam colocando a família em perigo ao desafiar a proposição de que os papéis familiares cristãos deveriam derivar do sexo biológico” (p. 42).

Tendo a Espanha como ponto de partida, também Cornejo-Valle e Pichardo (2017), ao refletir sobre a circulação transnacional do que viria a ser chamado de “ideologia de gênero”, destacam como a IV Conferência Mundial sobre a Mulher de 1995 daria muita visibilidade ao conceito de gênero, gerando importantes embates com setores conservadores da Igreja Católica e impulsionando os movimentos internacionais antigênero que surgiram a partir dos anos 1990:

en Beijing el Vaticano - estado gobernado exclusivamente por varones - se presentó a sí mismo como el auténtico defensor de la mujer, haciendo una representación de las mujeres activistas como radicalizadas y poco representativas. [...] El Vaticano sugería que la Iglesia estaba abierta a avances en el reconocimiento de los derechos de las mujeres y de su posición en la sociedad aunque, a continuación, ataca la reivindicación de igualdad de derechos como una radicalización que no podía representar los intereses de todas las mujeres. (p. 8)

Conforme reconstitui Rogério Junqueira em *A invenção da Ideologia de gênero* (2022), destacaram-se no período obras como *The Gender Agenda*, de 1997, em que a autora Dare O’Leary testemunhava como as conferências da Organização das Nações Unidas (ONU) estariam levando a uma “guerra dos gêneros”, por meio de uma perspectiva de inspiração marxista e ateia, a qual buscava eliminar as diferenças sexuais naturais.

Em paralelo, o debate sobre gênero na educação também ganharia corpo, amparado por movimentos feministas e de diversidade sexual, pesquisadoras acadêmicas e Organizações Não Governamentais (ONGs), que passaram a questionar práticas discriminatórias presentes em instituições educacionais e a exigir mudanças (Macedo, 2023). No período, algumas pesquisas brasileiras já apontavam para as desigualdades raciais e de gênero no desempenho escolar e na formação de professores (Gomes, 1996). Foi também no início dos anos 1990 que grupos de pesquisa e periódicos acadêmicos passaram a refletir de maneira mais sistemática sobre desigualdades de gênero no Brasil, com destaque para a criação em 1993 das revistas universitárias *Cadernos Pagu* e *Revista Estudos Feministas*, importantes periódicos acadêmicos até a atualidade.

No que se refere às políticas educacionais brasileiras, importante destacar como foi também durante os anos 1990 que o debate sobre sexualidade e educação ganharia corpo na esfera pública. É de 1994 a publicação do documento “Diretrizes para uma política educacional em sexualidade”, promovida pelo Ministério da Educação e do Desporto (Brasil, 1994; Macedo, 2023). Baseado na ideia de uma Educação Preventiva Integral, o documento buscava “capacitar a sociedade, particularmente o segmento infanto-juvenil” em relação a assuntos como “gravidez indesejável na adolescência, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDs)” (Brasil, 1994, p. 7).

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trouxe contribuições no sentido de garantir maior equidade na educação básica (Brasil, 1996). No entanto, conforme destacam Vianna e Unbenhaum (2004), o documento não fazia qualquer menção às desigualdades de gênero nem à temática da sexualidade na educação.

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 já estavam em discussão no período (Vianna, 2012). Em relação à temática de gênero e sexualidade, os PCNs incluíam o tema transversal “Orientação Sexual”, a ser trabalhado nas escolas em três eixos: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” (Brasil, 1998). Conforme interpretação de Altmann (2001, p.576), os PCNs sinalizavam que cabia à escola - “e não mais apenas à família” – o debate sobre sexualidade e saúde

de crianças e adolescentes. Também Vianna e Unbehaum (2004, p. 96) destacam que “os PCNs realçam as relações de gênero, reconhecendo-as como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens”.

No entanto, 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 (Altmann, 2013; Vianna, 2012). Tais diretrizes também foram posteriormente questionadas pelo foco exclusivo na heterossexualidade, especialmente ligadas a um ideal de “reprodução saudável”.

Na Espanha, os anos 1990 também testemunharam o surgimento de questões sobre gênero e diversidade nas políticas educacionais. Vale lembrar que, nas quase quatro décadas da ditadura de Franco (1936-1975), o país foi dominado por uma política nacionalista e católica, que permeou as políticas do regime. Nesse período, a educação foi marcada por regras rígidas de separação entre os sexos e de controle dos costumes. A Lei Geral de Educação, também conhecida por sua sigla LGE (Ley General de Educación), de 1970, introduziu conhecimentos sobre educação sexual a partir de uma perspectiva restrita aos aspectos reprodutivos e anatômicos. Por sua vez, a lei de 1985, intitulada LODE (Ley Orgánica de Derecho a la Educación), passou a reivindicar a igualdade de direitos entre homens e mulheres, tematizando a discriminação entre os sexos e a equidade (González, 2021).

Assim como no Brasil, foi também nos anos 1990 que o conceito de gênero adentrou os debates acadêmicos espanhóis, os movimentos sociais (como feministas e LGBT+) e as políticas públicas (Cornejo-Valle e Pichardo, 2017, p. 12). Promulgada em 1990, a lei educacional LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), possivelmente de maneira próxima aos PCNs brasileiros, introduzia temas transversais a serem trabalhados em sala de aula, entre eles a perspectiva de gênero (González, 2021, p. 291). Na LOGSE, a educação sexual também foi introduzida na temática transversal “Educação para a saúde”, além de abordar ideias de combate à discriminação sexual, bem como promover o respeito e a diversidade.

Disputas sobre Gênero, Sexualidade e Educação a Partir dos Anos 2000

Ao longo dos anos 2000 e 2010, a controvérsia sobre a chamada “ideologia de gênero” se expandiria em diversos países (Dalmaso e Moller, 2024; Kuhar e Patternote, 2017). Assim, instituições protestantes, neoprotestantes e partidos políticos conservadores se uniram à ofensiva católica, com ampla mobilização de movimentos antigênero nas redes sociais, por meio de movimentos transnacionais. Conforme destaca Elizabeth Corredor (2019), especialmente a partir dos anos 2010, diversas nações questionaram ou bloquearam projetos e legislações que buscavam promover a igualdade de gênero e o combate à LGBTfobia. Na Europa, países como França, Itália, Espanha, Alemanha, Hungria e Croácia registraram iniciativas desse tipo. Segundo Corredor (2019), tanto no Sul Global como em países do Norte Global, a chamada “ideologia de gênero” passou a ser frequentemente associada a outras “ideologias totalitárias”, como o comunismo, o socialismo, o ateísmo, o terrorismo e/ou o imperialismo (argumentando que a categoria *gender* seria uma imposição cultural imperialista). Para Kuhar e Zobec (2017), na Europa o campo educacional foi um dos mais impactados por tais controvérsias, devido às supostas ameaças à “família tradicional” e à “divisão natural” entre homens e mulheres. Nesse contexto, políticos e ativistas 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 LGBTQIA+ e políticas anti-bullying em escolas (Corredor, 2019). Segundo Junqueira (2022), teria sido especialmente a partir de 2007 que “houve um gradual e sustentado acionamento do discurso antigênero em todo o continente latino-americano” (p. 154). Assim, já nesse período, os documentos educacionais tiveram grande foco nas chamadas cruzadas antigênero.

No Brasil, as décadas de 2000 e 2010 também foram palco de muitas transformações, tanto progressistas, quanto conservadoras. Na perspectiva da defesa da equidade e dos direitos humanos, especialmente a partir dos anos 2000, diferentes movimentos sociais passaram a questionar se a escola de pretensão universalista e homogeneizadora atenderia ao modelo de sociedade desejada. Progressivamente, a partir das noções de marcadores sociais da diferença e interseccionalidade (Crenshaw, 2004), cada vez mais o debate sobre diversidade racial, sexual, de classe e de gênero demonstrava suas interconexões. Em paralelo, diferentes setores conservadores passaram a questionar políticas e ações baseadas em categorias sociais da diferença, gênero em especial, tensionando tais debates (Leite, 2019; Miskolci e Pereira, 2019).

Com o início do governo federal do Partido dos Trabalhadores em 2003 no Brasil, diversos órgãos estatais passaram a abordar a temática da diversidade. Foram criadas a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SNPM) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em relação às políticas educacionais, destaca-se, em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), conduzida pelo Ministério da Educação, que colocou a questão da diversidade no centro do debate educacional (Daniliauskas, 2011). Conforme pontua Vanessa Leite (2019), a secretaria formulou um conjunto de ações voltadas à formação de professores nos temas de gênero, sexualidade e diversidade sexual, tendo como referências os projetos Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e Saúde e Prevenção nas Escolas (Leite, 2019). Foi também essa secretaria a responsável por implementar as diretrizes do programa “Brasil sem Homofobia” na educação, que geraria tantas polêmicas na década seguinte. 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 heteronormatividade (Altmann, 2013).

Em 2008, a I Conferência Nacional de Políticas Públicas para LGBT ampliava os objetivos do Programa Brasil Sem Homofobia por meio da promoção de políticas transversais (Aguião, 2018; Miskolci e Pereira, 2019). Embora tais eventos tenham trazido um destaque público sem precedentes para as temáticas de gênero e sexualidade, tiveram poucos resultados expressivos devido à baixa dotação orçamentária (Miskolci e Pereira, 2019). Rogério Junqueira (2022) corrobora com essa análise, ao afirmar que a partir do segundo mandato de Lula, iniciado em 2007, teria havido um esvaziamento dos temas da diversidade e dos direitos humanos.

Durante o primeiro mandato do governo federal liderado por Dilma Rousseff (2011-2014), tais controvérsias educacionais ganharam mais destaque. Em 2011, na época do lançamento do material “Escola sem homofobia”, mesmo ano em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu que a união homoafetiva poderia ter o mesmo status que uniões heterossexuais, a reação conservadora ao debate sobre diversidade sexual nas escolas ganharia força. Batizado de “kit gay” por pastores evangélicos e políticos conservadores, o material que seria entregue para escolas públicas acabou vetado pela presidente Dilma, sendo arquivado (Altmann, 2013). Tal episódio se deu no mesmo contexto político do Movimento Escola Sem Partido que, criado em 2004, ganharia notoriedade no debate público dos anos 2010, quando foi abraçado por grupos da direita brasileira (Biroli, 2018). Segundo os defensores do Escola Sem Partido, por meio do slogan “meus filhos, minhas regras”, caberia exclusivamente à família debater temas de âmbito moral, inquirindo o modo como escolas e professores abordam temas de gênero e sexualidade (Leite, 2019). No período, por

ocasião do programa Escola sem Homofobia, o então deputado Jair Bolsonaro ganharia notoriedade ao eleger o combate odioso ao programa como uma de suas pautas políticas principais.

Em 2014, com o debate brasileiro sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), as disputas sobre diversidade discutidas acima se fizeram todas presentes, não sem polêmicas. As categorias gênero e sexualidade foram totalmente retiradas do documento após a condução por políticos evangélicos e católicos conservadores (Afonso, 2022; Biroli, 2018). Seguindo a onda conservadora, também diversos planos estaduais e municipais retiraram os termos “gênero e sexualidade” de suas redações (Vianna e Bortolini, 2020).

Nos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) realizados entre 2015 e 2018, as tensões entre políticos conservadores, fundações empresariais e educadores progressistas também marcaram as diferentes versões do documento (Albrecht, 2023; Cassiavillani; Michetti, 2020; Santos et al., 2023). A temática da “ideologia de gênero” ganhou força, levando à exclusão de qualquer discussão sobre gênero ou orientação sexual do documento final, conforme análise mais detida a seguir. Segundo Santos et al. (2023), trata-se de um documento que passou por três versões diferentes, sendo homologado durante o mandato presidencial de Michel Temer, em um momento em que o Brasil enfrentava diversas instabilidades no campo da política partidária conservadora, o que impactou a consolidação da BNCC.

Já em 2018, durante a campanha presidencial do então candidato Jair Bolsonaro, por meio da difusão de *fake news*, setores conservadores passaram a divulgar que a educação sexual em escolas brasileiras promovida pelos governos anteriores difundiria o chamado “kit gay”, trazendo ainda mais visibilidade para tais controvérsias (Dalmaso e Moller, 2024).

Ainda assim, podemos também destacar que a década de 2010 foi marcada pela entrada da temática da diversidade sexual e de gênero no cotidiano de diversas escolas. Nesse sentido, o questionamento da escola enquanto espaço de diversidade ganharia corpo no campo progressista, incidindo no cotidiano de muitas instituições, que passaram a debater mais abertamente tais pautas e cederam espaço para a criação de coletivos feministas e LGBTQIA+, cada vez mais ativos com jovens que atuavam 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 (Castro et al, 2021).

Na Espanha, as décadas de 2000 e 2010 também foram palco de diversas conquistas no âmbito das políticas de gênero e diversidade, mas igualmente de várias controvérsias. Já nos anos 2000, começaram a ser registradas reações conservadoras a tais políticas. O matrimônio entre pessoas do mesmo sexo, conquistado de maneira pioneira em 2005, foi considerado pelos conservadores “un virus en la sociedad” (Cornejo-Valle e Pichardo, 2017, p.3).

Logo após a aprovação da lei que permitiu o casamento entre pessoas do mesmo sexo, foi promulgada a LOE – Lei Orgânica da Educação, aprovada em 2006. Essa lei introduziu diretamente temas como educação sexual e combate à violência de gênero, além de garantir o reconhecimento da diversidade afetivo-sexual (González, 2021; Valle, 2022). A LOE incluiu no currículo um novo componente didático denominado Competências Básicas. Cada Comunidade Autônoma da Espanha incluiu, por meio da legislação educacional específica, essas competências, podendo adicionar novas competências conforme necessário (Franco e Fernández, 2016).

Apesar das conquistas, contudo, as reações conservadoras foram significativas. Segundo Cornejo-Valle e Pichardo (2017), “será esta lei que, de fato, inaugura o discurso contra a chamada ‘ideologia de gênero’ por parte da Igreja Católica espanhola e, a partir daí, é assumido por ativistas leigos” (p. 18, tradução nossa). Conforme argumentaram setores católicos conservadores, “a educação não deveria se converter em ‘um meio de doutrinação obrigatória’ na ‘ideologia de gênero’” (p. 18, tradução nossa).

A partir de 2012, qualquer menção à palavra gênero nas políticas educacionais espanholas também se tornou controversa, em cenário similar ao brasileiro. Soraya González (2021) registrou como progressivamente a temática foi sendo tensionada, com diversas famílias acionando setores políticos conservadores para reivindicar que a temática da educação sexual deveria ser tratada exclusivamente pelas famílias.

Em 2013, com a promulgação da LOMCE (Ley de Mejora de la Calidad Educativa), as temáticas de gênero, diversidade e educação sexual foram parcialmente suprimidas, sendo substituídas por temas “não controversos” (González, 2021; Olmo et al, 2023). Ainda assim, conforme Franco e Fernández (2016), a lei fazia menção à diversidade familiar, revelando que a família heteronormativa não era mais a única tipologia familiar visível. Naquele momento, o cenário se aproximava da virada conservadora vivenciada no Brasil, com diversas controvérsias sobre gênero e educação ganhando amplitude na mídia e nas redes sociais, mobilizando amplos setores da sociedade espanhola.

Após essas inúmeras atualizações da lei educacional espanhola, a lei atual que regulamenta as políticas educacionais na Espanha desde 2020 é intitulada LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE – Ley Orgánica 3/2020) e foi implementada já na gestão progressista do presidente Pedro Sánchez (PSOE), no cargo desde 2018. Trata-se, assim, de uma política que pretende articular a incorporação “del discurso de vanguardia progresista (igualitarista, ecologista, internacionalista y comprensivo) y de las nuevas pedagogías” (Carmona et al., 2024, p.15). A política se inseriu em contexto de forte reação conservadora por parte de partidos políticos de extrema direita na Espanha, como o VOX. Tais setores passaram a apoiar iniciativas como o “pin parental”, movimento parecido com o “Escola sem Partido” no Brasil, em que familiares passaram a exigir da escola uma comunicação prévia sobre qualquer atividade que trate de questões consideradas socialmente controversas (González e Barbadillo, 2024). Conforme análise de González e Barbadillo (2024) sobre este movimento, “entre las cuestiones que consideran controvertidas y se vinculan con el pin parental se encuentran los temas LGTBI+, la transexualidad y la denominada “ideología de género” (p. 6). É neste contexto que analiso a seguir, comparativamente, essa política educacional espanhola, tendo como contraponto a política educacional brasileira BNCC.

Gênero em Dois Documentos: Análise das Políticas LOMLOE e BNCC

Nesta seção, realizo uma análise comparativa de duas políticas educacionais recentes, uma no Brasil e uma na Espanha, a partir de uma questão pontual: como a categoria gênero (enquanto um marcador social da diferença) aparece em tais publicações? Assim, foram selecionadas para análise documental as políticas LOMLOE (Espanha, 2020) e BNCC (Brasil, 2018). Também foram selecionadas outras três categorias com proximidade conceitual: identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual.

A LOMLOE (Lei Orgânica de Educação 3/2020), promulgada em dezembro de 2020 durante o governo liderado pelo Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE) de Pedro Sánchez, modifica a Lei Orgânica de Educação de 2006, dando origem à sigla LOMLOE. A lei foi conduzida pela então Ministra de Educação, Maria Isabel Celaá Diéguez, e passou a ser popularmente conhecida como Lei Celaá (Afonso, 2022). O objetivo da LOMLOE é estabelecer uma nova organização legal que atenda à demanda por uma educação de mais qualidade e equidade. Em termos gerais, trata-se de uma proposta considerada progressista, que defende os direitos humanos e a igualdade de gênero, orientando todos os níveis da educação na Espanha. Conforme Sophia Afonso demonstra em sua pesquisa (2022), os debates para aprovação da LOMLOE envolveram

diversas controvérsias sobre gênero e ofensivas antigênero, com destaque para a atuação de políticos do VOX, partido de extrema-direita em ascensão no cenário político espanhol e europeu.

O documento analisado possui 86 páginas e está disponível no site oficial do Ministério da Educação, Formação Profissional e Esportes do Governo da Espanha. Conforme Tabela 1, o termo gênero (género, em espanhol) aparece 31 vezes. Debates como “igualdade de gênero”, “violência de gênero”, e “perspectiva de gênero” estão presentes em diversos momentos da lei educacional, ao discorrer sobre a importância de uma educação voltada para a diversidade, “con perspectiva inclusiva y no sexista” (Espanha, 2020, p. 6). O termo identidade de gênero aparece três vezes e orientação sexual sete vezes, em trechos como: “En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, opinión, discapacidad, edad, enfermedad, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Espanha, 2020, p. 46).

Tabela 1

Análise do documento LOMLOE a partir da contagem de frequência das categorias selecionadas

Termos buscados (em espanhol)	Frequência
Género	31 ocorrências
Identidad de género	3 ocorrências
Sexualidad	2 ocorrências
Orientación sexual	7 ocorrências

Nota. Elaboração própria (2024) a partir de Espanha (2020).

A análise da recorrência dos termos, juntamente com a leitura geral do documento, demonstra como, apesar das controvérsias envolvendo gênero e ideologia de gênero no debate da lei, a LOMLOE conseguiu incorporar uma perspectiva de gênero no documento final. Assim, a dimensão de gênero é um dos pilares da LOMLOE, visando garantir a promoção da igualdade de gênero não apenas como um conteúdo específico, mas de forma transversal em todo o sistema educativo. Assim, conforme narrativa trazida no documento, o texto da lei garante que a política educacional adote:

un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual. (Espana, 2020, p. 3)

Conforme pesquisa realizada no site do Ministério da Educação espanhol, o próprio governo considera que a LOMLOE deu bastante ênfase à “incorporação da igualdade de gênero na educação”. Nesse sentido, a análise documental permitiu ver o amplo uso da categoria gênero, entre outras ligadas ao debate sobre diversidade sexual e de gênero, evidenciando que, apesar das disputas recentes também vivenciadas no país, o texto da lei preconiza que tais assuntos estejam presentes na educação básica das escolas espanholas.

A LOMLOE também prevê a formação contínua de educadores para que possam incorporar a perspectiva de gênero em suas práticas pedagógicas. A discussão sobre sexualidade também é abordada, com o termo 'sexualidade' aparecendo três vezes ao longo da legislação. A lei defende, ainda, a inclusão da educação afetivo-sexual (conhecida no país pela sigla EAS) nas escolas, adaptada a cada nível de desenvolvimento de crianças e adolescentes. Destaco trechos como:

Los centros educativos deberán necesariamente incluir y justificar en su proyecto educativo las medidas que desarrollan para favorecer y formar en igualdad en todas

las etapas educativas, incluyendo la educación para la eliminación de la violencia de género, el respeto por las identidades, culturas, sexualidades y su diversidad, y la participación activa para hacer realidad la igualdad. (España, 2020, p. 65)

A lei prevê a incorporação da educação para a igualdade de gênero em todas as etapas de ensino, abordando temas como o enfrentamento da violência de gênero e a promoção dos direitos das mulheres e da diversidade afetivo-sexual. Também determina que as administrações garantam currículos e materiais didáticos livres de estereótipos sexistas ou discriminatórios, com medidas específicas para cada nível educacional. Além disso, promete a inclusão de formação voltada à igualdade nos programas de formação inicial de professores, contemplando a prevenção da violência de gênero e a visibilização das mulheres no currículo (Carmona et al., 2024).

Como contraponto, no Brasil, foi selecionado o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, incluindo as três etapas do ensino básico (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A BNCC desde então se tornou um marco para a educação básica nacional, orientando a elaboração dos currículos das redes de ensino em todo o país. Conforme o texto, trata-se de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 9).

O processo de construção da BNCC teve início em 2015, em contexto de crise social e política (que resultaria no Impeachment da presidenta Dilma Rousseff), conforme descrito acima, após diversas tentativas de reformulação curricular ao longo das últimas décadas. O desenvolvimento do documento envolveu um processo de consulta pública, que permitiu a participação de educadores, gestores, especialistas e a sociedade civil, na tentativa de construção de um currículo que refletisse a diversidade do país. Ainda assim, o debate foi marcado por inúmeras disputas, envolvendo políticos conservadores, fundações empresariais e educadores progressistas (Albrecht, 2023; Cassiavillani; Michetti, 2020; Santos et al. 2023). O documento analisado, promulgado em 2018, possui 600 páginas e está disponível no site do Ministério da Educação brasileiro.

Como podemos observar na Tabela 2, o termo “gênero” no sentido de marcador social da diferença, não aparece nenhuma vez ao longo de toda a política educacional. Todas as menções a gênero referem-se ao termo enquanto categoria gramatical ou taxonômica. Tal constatação é consequência do processo de elaboração da política que, em resposta à pressão política e social de grupos conservadores, levou o Ministério da Educação a retirar qualquer referência ao termo “gênero” do documento final (Albrecht, 2023; Cassiavillani; Michetti, 2020; Santos et al. 2023). Consequentemente, o termo “identidade de gênero” – reconhecido pelos movimentos sociais como a principal forma de autodeterminação do gênero nas pessoas – também não é mencionado nenhuma vez.

Tabela 2

Análise do documento BNCC a partir da contagem de frequência das categorias selecionadas

Termos buscados (em português)	Frequência
Gênero (como marcador social da diferença)	0 ocorrências
Identidade de gênero	0 ocorrências
Sexualidade	3 ocorrências
Orientação sexual	0 ocorrências

Nota. Elaboração própria (2024), a partir de Brasil (2018).

O termo “sexualidade” aparece apenas três vezes, relacionado à reprodução humana (biologia). A BNCC menciona a sexualidade exclusivamente no conteúdo sugerido para Ciências no 8º ano do Ensino Fundamental II. Na unidade temática “Vida e evolução”, estão presentes os objetos de conhecimento ‘mecanismos reprodutivos e sexualidade’ (2018, p. 348). Logo abaixo, nas habilidades a serem trabalhadas nessa seção, consta: “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (2018, p. 349). Nada mais é mencionado. O termo “orientação sexual” não aparece em nenhum momento.

Conforme análise de Santos et al. (2023), por ser um documento base do currículo nacional brasileiro, a BNCC gera entre professores e professoras “insegurança em abordar temáticas relacionadas à tríade corpo, gênero e sexualidade” (2023, p. 8). Assim, a lei brasileira reflete como o debate sobre gênero e sexualidade foi censurado nas políticas educacionais do país na última década.

A completa exclusão da categoria gênero gerou preocupações sobre a capacidade do currículo brasileiro de abordar questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero, assim como à prevenção da violência de gênero nas escolas, bem como das formas de bullying e cyberbullying machistas e/ou LGBTfóbicos. Educadores e especialistas destacam a importância de tratar essas questões de maneira a promover uma educação inclusiva e equitativa. Em contrapartida ao caso espanhol, a política brasileira ignora a perspectiva de gênero e da diversidade sexual.

Considerações Finais

Neste texto, analisei a circulação transnacional da categoria ‘gênero’ em políticas educacionais brasileiras e espanholas, localizando tensões e disputas recentes que se materializaram nos textos de diferentes políticas educacionais no Brasil (BNCC, 2018) e na Espanha (LOMLOE, 2020). No período analisado, observa-se um debate marcado por avanços e retrocessos, em que as discussões sobre diversidade sexual e de gênero adquiriram grande relevância política. Por um lado, a temática de gênero e sexualidade na educação entrou de vez no debate público de diferentes países, refletindo-se na formulação de novas políticas e em amplas discussões sociais sobre o tema, com a participação de diversos segmentos civis, educacionais e políticos. Por outro lado, diante da pressão de setores conservadores, tanto nacionais quanto internacionais, o debate progressivamente tornou-se controverso nas políticas educacionais, convertendo-se em objeto de inúmeras disputas discursivas. Assim, tanto no Brasil quanto na Espanha, o processo resultou em diferentes ofensivas antigênero.

Se, de um lado, essas novas ofensivas antigênero dialogam com movimentos conservadores em curso desde os anos 1970, de outro lado, a nova onda difere do que veio antes em termos da semântica e repertórios de mobilização utilizados (Correa e Prado, 2024). Especialmente a partir da década de 2010, as políticas antigênero seguiram se intensificando, “à medida que a ideologia antigênero foi transportada para políticas públicas, novas proposições legislativas e práticas institucionais cotidianas, especialmente nos campos da educação, dos direitos humanos, além da saúde e segurança pública” (Correa e Prado, 2024, p. 3).

Neste texto, por meio de uma breve análise comparativa de dois documentos educacionais, situados em disputas nacionais e transnacionais, buscou-se identificar semelhanças e diferenças entre as políticas educacionais recentes dos dois países. Evidenciou-se que a política espanhola incorporou diretamente as categorias de gênero, identidade de gênero e sexualidade, ao passo que a política brasileira excluiu tais debates fundamentais.

Assim, apesar das inúmeras diferenças entre os dois países, podemos constatar que, no Brasil, a contínua ascensão de políticos conservadores ao longo desse período, com destaque para a vitória do presidente Jair Bolsonaro em 2019, teve um papel central nas ofensivas antigênero,

resultando em documentos educacionais sem qualquer menção à perspectiva de gênero. Na Espanha, apesar do crescimento da nova direita e da ultradireita, o governo conseguiu garantir uma nova lei educacional comprometida com tal perspectiva, ao menos textualmente.

Nas palavras de Judith Butler (2024), a perspectiva de gênero continua sendo fundamental para criarmos um mundo onde “as pessoas em geral se tornem mais abertas às maneiras pelas quais o gênero pode ser vivido sem julgamento, medo ou ódio” (p. 245). Em síntese, diante de tantos desafios, é imprescindível reconhecer que a perspectiva de gênero é condição fundamental para uma educação comprometida com a equidade e os direitos humanos.

Agradecimentos

Ao professor José Ignacio Pichardo, do Departamento de Antropología Social da Universidad Complutense de Madrid, e a todos os integrantes do grupo de pesquisa Antropología, diversidad y convivencia (<https://www.ucm.es/ginadyc>), por receberem a autora para a realização de pesquisa e de trocas acadêmicas.

Referências

- Afonso, S. (2022). *Efeitos da nova direita na política educacional: Embates em torno do pseudoconceito da “ideologia de gênero” na deliberação dos planos de educação no Brasil e na Espanha na segunda década do milênio (2010–2020)* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília].
- Aguião, S. (2018). Quais políticas, quais sujeitos? Sentidos da promoção da igualdade de gênero e raça no Brasil (2003–2015). *Cadernos Pagu*, (55), 1–25.
<https://doi.org/10.1590/18094449201700510007>
- Altmann, H. (2001). Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*, 9(2), 575–585. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014>
- Altmann, H. (2013). Diversidade sexual e educação: Desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (13), 69–82. <https://doi.org/10.1590/S1984-64872013000100004>
- Alonso Carmona, C., García-Arnau, A., & Vázquez-Cupeiro, S. (2023). ¿Qué es la desigualdad educativa? Divergencias y continuidades en las grandes reformas educativas en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(81). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8021>
- Brasil. (1994). *Diretrizes para uma política educacional em sexualidade*.
<http://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/10/725129/186688-me001753.pdf>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais*. Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Birulli, F. (2018). Reação conservadora, democracia e conhecimento. *Revista de Antropologia*, 61(1), 83–94.
- Butler, J. (2017). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2024). *Quem tem medo do gênero?* Boitempo.
- Cassiavillani, T. P., & Albrecht, M. P. S. (2023). Educação sexual: Uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. *Educação em Revista*, 39, e39794. <https://doi.org/10.1590/0102-469839794>

- Castro, V., Roso, A., & Gonçalves, C. S. (2021). O feminismo não é entregue de bandeja: Saberes e práticas de um coletivo feminista estudantil. *Revista Estudos Feministas*, 29, 1–21. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n265655>
- Cornejo-Valle, M., & Pichardo, J. I. (2017). La ideología de género frente a los derechos sexuales y reproductivos: El escenario español. *Cadernos Págu*, (50), 175009. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500009>
- Cornejo-Valle, M., & Pichardo, J. I. (2020). The ultraconservative agenda against sexual rights in Spain. In D. R. B. de Lima & L. L. M. D'Antona (Eds.), *Public discourses about homosexuality and religion in Europe and beyond* (pp. 219–239). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56326-4_10
- Corrêa, S. (2006). Cruzando a linha vermelha: Questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais. *Horizontes Antropológicos*, 12, 101–121.
- Corrêa, S., & Prado, M. A. M. (2024). A ideologia familista nas ofensivas contra gênero na educação. *Educação & Sociedade*, 45, e275372. <https://doi.org/10.1590/1981-8963.2024.275372>
- Corredor, E. (2019). Unpacking gender ideology. *Signs*, 44(3), 613–638. <https://doi.org/10.1086/701171>
- Crenshaw, K. (2004). A interseccionalidade na discriminação de gênero e raça. In *Painel cruzamento: Raça e gênero*. Ação Educativa.
- Dalmaso-Junqueira, B., & Moeller, K. (2024). An analytic framework for theorizing the anti-gender agenda in education. *Education Policy Analysis Archives*, 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8829>
- Daniliauskas, M. (2011). *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo].
- Franco, M. T. B., & Fernández, B. G. (2016). La educación afectivo-sexual en España: Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990–2016. *Opción*, 32(13), 756–789.
- Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Gomes, N. (1996). Educação, raça e gênero: Relações imersas na alteridade. *Cadernos Págu*, (6–7), 67–82.
- González, S. C. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281–304. <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>
- González, S. C., & Barbadillo, G. T. (2024). Discursos contrarios a la educación sexual en España. *Icono14*, 22(1), 9. <https://doi.org/10.7195/ri14.v22i2.2086>
- Hall, S. (1992). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A.
- Haraway, D. (2004). Gênero para um dicionário marxista. *Cadernos Págu*, (22), 201–246. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100009>
- Junior, E. B. L., et al. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 26–51.
- Junqueira, R. D. (2022). *A invenção da ideologia de gênero: Um projeto reacionário de poder*. LetrasLivres.
- Kuhar, R., & Zobec, A. (2017). The anti-gender movement in Europe and the educational process in public schools. *CEPS Journal*, 7(2), 29–46. <https://doi.org/10.26529/cepsj.168>
- Leite, V. (2019). Em defesa das crianças e da família. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (32), 119–142. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.32.07.a>
- Lüdke, M., & André, M. (2015). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (2ª ed.). EPU.
- Macedo, R. G. M. (2023). Educação, diversidade e políticas públicas brasileiras: Reflexões sobre 30 anos de debate no Brasil (1990-2020). *Revista Inter-Legere*, 6(37), c31946.

- Macedo, R. G. M., Toledo, G. D., & Silva, V. B. (2021). Memórias do debate sobre gênero e sexualidade da Escola de Aplicação da FEUSP (1990–2020). *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, (38), 243–258. <https://doi.org/10.29327/253484.1.38-14>
- Macedo, R. G. M., Vicentini, P., Gallego, R., Santos, C., & Toledo, G. (2024). Gênero e sexualidade em tela: O projeto da escola de aplicação da Feusp e a experiência de produção de vídeos. *Diversidade e Educação*, 12(1), 1374–1386. <https://doi.org/10.14295/de.v12i1.16952>
- Michetti, M. (2020). Entre a legitimação e a crítica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 35, 1–19. <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>
- Miskolci, R., & Pereira, P. P. G. (2019). Educação e saúde em disputa. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 23, e180353.
- Olmo, M., González Alba, B., & Cortés González, P. (2023). La educación afectivo-sexual como encrucijada. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10087. <https://doi.org/10.1590/1980531410087>
- Paternotte, D., & Kuhar, R. (2018). Ideologia de gênero em movimento. *Revista Psicologia Política*, 18(43), 503–523.
- Rodrigues, M. (2015). *Políticas públicas*. Publifolha.
- Santos, W. B., Rigue, F. M., & Ferreira, P. A. R. (2023). Base nacional comum curricular. *Educação em Foco*, 28(1), 1–15. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.41204>
- Scott, J. (1995). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 5–22.
- Souza Lima, A. C. (2012). Apresentação: Dossiê Fazendo Estado. *Revista de Antropologia*, 559–564.
- Valle, J. E. (2022). Gender equality education in childhood and adolescence in Spanish schools. *Education Policy Analysis Archives*, 30(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5699>
- Vianna, C. P., & Unbehaum, S. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 77–104.

Sobre o Autora

Renata Guedes Mourão Macedo

Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo

renatagmourao@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2807-4605>

É cientista social e doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo. É professora no Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP). Entre 2020 e 2022, realizou pós-doutorado na Faculdade de Educação da USP sobre diversidade, gênero e sexualidade em políticas educacionais (Fapesp 2019/25903-0). Em 2023, realizou estágio de pesquisa na Universidad Complutense de Madrid, na Espanha (Fapesp 2023/03992-6). Atua nos seguintes temas de pesquisa: marcadores sociais da diferença, gênero, educação, saúde coletiva, desigualdades sociais.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 34 Número 30

24 de março de 2026

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído, e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.