

**Do Global ao Local:
movimentos da ofensiva antigênero nos
Planos de Educação do estado de Santa Catarina**

*From Global to Local:
movements of the anti-gender offensive in the
Education Plans of the state of Santa Catarina*

*Del Global al Local:
movimientos de la ofensiva antigénero en los
Planes de Educación en el Estado de Santa Catarina*

Josimar Lottermann¹

Universidade do Estado de Santa Catarina

Laura de Campos Pereira²

Universidade do Estado de Santa Catarina

Geovana Lunardi Mendes³

Universidade do Estado de Santa Catarina

Resumo: Este artigo analisa como a ofensiva antigênero se materializa no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina e nos Planos Municipais de Educação do estado. Ancorado na abordagem do Ciclo de Políticas, o estudo examina o contexto de produção dos textos políticos, tomando o Plano Nacional de Educação como referência para compreender o deslocamento das disputas para as escalas estadual e municipal. Os resultados indicam que a ofensiva opera por meio de diferentes estratégias: no plano estadual, pela adoção de linguagem genérica que produz evasão semântica; e, no nível municipal, pela intensificação de processos de silenciamento, exclusão e regulação do termo “gênero”. Argumenta-se que essas dinâmicas configuram um ciclo de exclusão e regulação, no qual o gênero não é eliminado, mas tem seus sentidos e possibilidades de emancipação controlados nas políticas educacionais.

Palavras-chave: Ofensiva antigênero; Políticas Educacionais; Planos de Educação; Gênero; Ciclo de políticas.

Abstract: This article analyzes how the anti-gender offensive materializes in the State Education Plan of Santa Catarina and in the state's Municipal Education Plans. Anchored in the Policy Cycle approach, the study examines the context of the production of political texts, taking the National Education Plan as a reference to understand the disputes at the state and municipal levels. The results indicate that the offensive operates through different strategies: at the state level, through the adoption of generic language that produces semantic evasion;

¹ Mestre. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil. E-mail: josimarlottermann@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1147440002785647>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8015-4956>.

² Mestra. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil. E-mail: laurapereira.pedagoga@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3322420951647725>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0573-4345>.

³ Pós-doutora. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil. E-mail: geolunardi@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6078460594205572>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8848-7436>.

and, at the municipal level, through the intensification of processes of silencing, exclusion, and regulation of the term "gender." It is argued that these dynamics configure a cycle of exclusion and regulation, in which gender is not eliminated, but its meanings and possibilities for emancipation are controlled in educational policies.

Keywords: Anti-gender offensive; Educational Policies; Education Plans; Gender; Policy cycle.

Resumen: Este artículo analiza cómo se materializa la ofensiva antigénero en el Plan Estadual de Educación de Santa Catarina y en los Planes Municipales de Educación del estado. Basado en el enfoque del Ciclo de Políticas, esta investigación examina el contexto de la producción de textos políticos, tomando como referencia el Plan Nacional de Educación para comprender el desplazamiento de las disputas a los niveles de estado y municipio. Los resultados indican que la ofensiva opera a través de diferentes estrategias: al nivel de estado, mediante la adopción de un lenguaje genérico que produce evasión semántica; y, a nivel de municipio, mediante la intensificación de procesos de silenciamiento, exclusión y regulación del término "género". Se argumenta que estas dinámicas configuran un ciclo de exclusión y regulación, en el que el género no se elimina, pero sus significados y posibilidades de emancipación se controlan en las políticas educativas.

Palabras clave: Ofensiva antigénero; Políticas Educativas; Plan de Educación; Género; Ciclo de políticas.

Recebido em: 31 de março de 2026.

Aceito em: 25 de maio de 2026.

Introdução

Nas últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras vêm se constituindo como um campo atravessado por disputas e tensões em torno das questões de gênero e sexualidade. Esse processo se intensifica especialmente no contexto da tramitação do Plano Nacional de Educação (2014–2024), quando a presença dessas temáticas nos documentos oficiais passa a ser fortemente contestada por setores conservadores, religiosos e políticos. Nesse cenário, consolida-se no território brasileiro a chamada ofensiva antigénero, entendida como um movimento político-ideológico que busca restringir direitos, deslegitimar os estudos de gênero e impedir sua incorporação nas políticas públicas educacionais.

Longe de se configurar como um fenômeno isolado, essa ofensiva articula-se em escala global, mobilizando redes transnacionais que conectam discursos, estratégias e atores políticos em diferentes países. Trata-se de uma reação organizada aos avanços dos movimentos feministas e LGBTQIAPN+, que passa a operar por meio de narrativas alarmistas centradas na defesa da família tradicional e na suposta proteção da infância. Nesse contexto, o gênero é construído como uma ameaça moral e social, sendo frequentemente associado à doutrinação, à corrupção de valores e à desestruturação da ordem social.

No Brasil, essas disputas assumem centralidade no campo educacional, especialmente quando começa a ser discutida a elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) na Conferência Nacional de Educação (CONAE), quando referências explícitas a gênero e orientação sexual são questionadas, tensionadas e retiradas do texto final após intensa pressão política. Esse movimento não apenas marca uma inflexão na política educacional nacional, mas também desloca os conflitos para as escalas estaduais e municipais, transformando a elaboração dos planos de educação em arenas de disputa política, moral e de produção de sentidos sobre a própria educação.

É nesse cenário que se insere o presente artigo, cujo objetivo é analisar como a ofensiva antigênero se manifesta no Plano Estadual de Educação e nos Planos Municipais de Educação de Santa Catarina. A pesquisa examina o plano estadual e os planos municipais de educação catarinenses, buscando compreender de que modo o gênero é incluído, transformado, deslocado, manipulado ou silenciado nesses textos políticos. Argumenta-se que a ofensiva antigênero não atua apenas por meio da exclusão direta da temática, mas por meio de uma engenharia discursiva que regula seus sentidos e redefine os limites do que e como pode ser abordado na política educacional.

A ofensiva antigênero: discursos, circulação e pânico moral

A ofensiva antigênero pode ser compreendida como uma reação articulada aos avanços das agendas feministas e LGBTQIAPN+, assumindo a forma de um movimento político e ideológico de caráter transnacional (Junqueira, 2018; Butler, 2024). Em diferentes contextos nacionais, observa-se a atuação de redes que articulam grupos religiosos, atores políticos, organizações internacionais e dispositivos midiáticos, promovendo a circulação global de discursos e estratégias voltadas à contestação das políticas de igualdade de gênero (Butler, 2024; Junqueira, 2018; 2022). Essa dimensão transnacional revela que não se trata de fenômenos isolados no Brasil ou no continente, mas de um processo coordenado de produção de sentidos e mobilização política, sustentado por articulações que operam simultaneamente nos planos simbólico e institucional de todo o globo.

Do ponto de vista genealógico, essa ofensiva remonta às disputas em torno da institucionalização da categoria gênero no campo dos direitos humanos internacionais, especialmente a partir das conferências do Cairo (1994) e de Pequim (1995), quando grupos religiosos conservadores passaram a se mobilizar contra a incorporação do conceito nos documentos oficiais (Corrêa, 2018). Nesse contexto, o Vaticano desempenha papel central na formulação de um contradiscurso que passa a apresentar o gênero como ameaça à família

heterossexual e à ordem social, inaugurando uma gramática política que associa demandas por igualdade a riscos morais e civilizatórios (Corrêa, 2018).

Essa reação não se limita ao campo religioso, se expande por meio de redes transnacionais que articulam estruturas financeiras, midiáticas e culturais, produzindo uma ampla circulação de discursos antigênero em toda a trama social. Nesse sentido, a ofensiva pode ser compreendida como uma rede multifacetada que busca deslegitimar e refutar as demandas afirmativas relacionadas ao gênero e à sexualidade, operando em diferentes esferas sociais e políticas (Tesser, 2022). Trata-se, portanto, de uma estratégia global que se desloca a contextos locais, assumindo configurações específicas conforme as correlações de força em cada território.

Como destaca Butler (2024), no plano discursivo, a ofensiva se organiza por meio da construção de narrativas alarmistas que associam o gênero à ameaça à infância, à dissolução da família e à crise moral da sociedade. A filósofa interpreta esse fenômeno como expressão de uma “sintaxe inflamada” (Butler, 2024), isto é, uma forma de ordenar o mundo que captura ansiedades sociais difusas e as reorganiza em torno de um inimigo comum. Nesse processo, medos relacionados à precariedade econômica, às transformações sociais e à perda de poder patriarcal são deslocados para o gênero, que passa a funcionar como um significante condensador dessas tensões. Ao exteriorizar essas ansiedades em um objeto aparentemente identificável, essa gramática política simplifica a complexidade das transformações sociais contemporâneas e intensifica a percepção de ameaça (Butler, 2024).

Esse mecanismo produz um cenário de pânico moral (Cohen, 1972), no qual o gênero é construído como uma ameaça existencial, legitimando práticas de censura, exclusão e controle. Ao mesmo tempo, essa operação discursiva atua como dispositivo de despolitização, na medida em que desloca a atenção das causas estruturais das crises contemporâneas para um alvo simbólico facilmente identificável. Como destaca Junqueira (2022), a noção de “ideologia de gênero” não constitui uma categoria analítica, mas um artefato político-discursivo que busca mobilizar afetos, produzir adesões e legitimar intervenções no campo das políticas públicas. Já para Bortolini (2023, p.17), “o engajamento em uma agenda anti-LGBTQIAPN+ e antifeminista, em especial na educação, foi se consolidando como um meio de produção de visibilidade e capital eleitoral para políticos conservadores”.

No Brasil, essa lógica se materializa de forma particularmente intensa a partir da década de 2010, quando a expressão “ideologia de gênero” passa a ocupar posição central no debate público e nas disputas educacionais. Episódios como a suspensão do material Escola sem Homofobia, a difusão do movimento Escola sem Partido e, sobretudo, as controvérsias em torno da aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 evidenciam a crescente

capacidade de mobilização desses grupos. Durante a tramitação do PNE, a pressão exercida por setores conservadores resultou na retirada das referências a gênero e orientação sexual do texto final (Vianna; Bortolini, 2020), produzindo um efeito político e simbólico que reconfigura os limites do debate educacional. Essa exclusão não apenas silencia determinadas agendas, mas inaugura um novo regime discursivo no qual a simples menção ao gênero passa a ser objeto de suspeição e contestação, abrindo caminho para a expansão da ofensiva antigênero nas escalas estaduais e municipais.

O Ciclo de Políticas e a Tradução Local das Políticas Educacionais

Nas últimas décadas, as políticas educacionais têm sido produzidas em um cenário de crescente internacionalização, no qual organismos multilaterais e agendas globais orientadas pela eficiência, performatividade e competitividade passam a incidir de maneira significativa sobre os sistemas de ensino. Esse processo, fortemente atravessado pela racionalidade neoliberal, tensiona o papel do Estado e reconfigura a noção de educação pública, progressivamente associada a métricas de desempenho e produtividade. Conforme argumenta Ball (2001), as políticas educacionais devem ser compreendidas nesse contexto global, sendo continuamente moldadas por pressões que operam em escalas internacional, nacional e local, expressando disputas, negociações e conflitos entre diferentes forças sociais, políticas e econômicas.

É a partir dessa perspectiva que este estudo se ancora na abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), compreendendo a política educacional como um processo dinâmico, não linear e permanentemente em disputa. Tal abordagem desloca a análise de uma visão sequencial centrada na formulação, implementação e avaliação para uma compreensão na qual as políticas são continuamente reinterpretadas, recontextualizadas e traduzidas em diferentes arenas. Como destaca Mainardes (2006), esse referencial permite acompanhar sua trajetória desde a concepção até a incorporação nos contextos escolares, evidenciando relações de poder e produção de sentidos.

A partir dessa abordagem, Lopes e Macedo (2011) sistematizam o Ciclo de Políticas em três contextos inter-relacionados. O primeiro, o Contexto de Influência, refere-se ao espaço no qual diferentes grupos como partidos políticos, organizações religiosas, movimentos sociais e agentes econômicos disputam os sentidos das políticas públicas, definindo prioridades, valores e direções para a ação estatal por meio de estratégias discursivas.

O segundo, o Contexto de Produção do Texto Político, diz respeito à formalização desses discursos em documentos oficiais, envolvendo instâncias do poder executivo e legislativo responsáveis pela elaboração de leis, planos, diretrizes e pareceres (Lopes; Macedo, 2011). No âmbito deste estudo, esse contexto assume centralidade analítica, ao contemplar a produção do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina e dos 295 Planos Municipais de Educação, entendidos como textos políticos que condensam disputas em torno da presença, reformulação ou exclusão da temática de gênero, expressando negociações, tensões e reinterpretções dos atores envolvidos.

O terceiro, o Contexto da Prática, refere-se aos processos de recepção, interpretação e tradução dos textos políticos nos espaços escolares, nos quais as políticas são recriadas no cotidiano das instituições, podendo ser apropriadas, adaptadas ou resistidas pelos sujeitos que nelas atuam (Lopes; Macedo, 2011). Desse modo, a implementação não se configura como processo passivo, mas como campo de disputas atravessado por posicionamentos políticos e concepções pedagógicas.

Conforme destacam Ball et al. (1992), o Ciclo de Políticas constitui uma ferramenta heurística que permite apreender a complexidade dos processos políticos, recusando leituras lineares e enfatizando o caráter relacional entre diferentes contextos. Como reforça Ball (1994), a compreensão das políticas não deve se apoiar em dicotomias como global/local ou macro/micro, mas nas inter-relações entre esses níveis.

Além disso, as políticas podem ser compreendidas como intervenções textuais que produzem efeitos materiais e simbólicos, sem operar de forma neutra, uma vez que carregam limites e possibilidades de ação. Inspirado em Michel Foucault, Ball (1992) argumenta que determinadas políticas podem constituir “regimes de verdade”, produzindo discursos que orientam práticas institucionais e modos de pensar no campo educacional, perspectiva particularmente relevante para a análise da ofensiva antigênero, ao evidenciar como certos discursos regulam o que pode ou não ser dito sobre gênero e sexualidade.

Este artigo integra uma pesquisa mais ampla sobre os impactos da ofensiva antigênero nas políticas educacionais de Santa Catarina. Neste recorte, a análise concentra-se no contexto de produção do texto político, articulando, de forma multiescalar, o Plano Estadual de Educação e os Planos Municipais de Educação, o que permite compreender como as disputas em torno da temática de gênero se manifestam em diferentes níveis, evidenciando continuidades e variações locais.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, realizou-se o levantamento e o download dos Planos Municipais de Educação disponíveis nos sites das câmaras de vereadores,

bem como do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina. Os documentos foram organizados em planilha eletrônica para sistematização e análise, seguidos de leitura exploratória com o objetivo de identificar a presença, ausência, substituição ou reformulação do termo “gênero”.

Essa etapa foi orientada pela compreensão de que os planos de educação constituem textos políticos atravessados por disputas discursivas. Assim, a análise não se restringiu à verificação quantitativa do termo, mas considerou seus usos, apagamentos e reconfigurações, permitindo identificar padrões de silenciamento, estratégias de substituição terminológica e formas de esvaziamento conceitual como expressões da ofensiva antigênero.

Desse modo, a abordagem metodológica possibilita evidenciar como diretrizes produzidas em contextos globais e nacionais são recontextualizadas no nível estadual e traduzidas nos planos municipais, revelando a dinâmica multiescalar da ofensiva antigênero e os modos pelos quais discursos e estratégias circulam e se materializam nas políticas educacionais em Santa Catarina.

Do PNE ao PEE/SC: a institucionalização do silêncio

A aprovação do Plano Nacional de Educação representa um momento decisivo na institucionalização da ofensiva antigênero no Brasil. A retirada das referências explícitas a gênero e orientação sexual do texto final não constitui apenas uma alteração terminológica, mas um deslocamento político que redefine os limites do debate educacional. Ao eliminar categorias que nomeiam desigualdades estruturais, o plano passa a tratar a discriminação de forma genérica, diluindo a especificidade das violências relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Esse movimento se materializa no próprio processo de formulação do PNE 2014–2024. Na CONAE de 2010, propôs-se a inclusão de temas de gênero e sexualidade na formação docente e no currículo; contudo, o texto final sofreu alterações significativas (Cavalcante et al., 2017). Em 2014, a Câmara aprovou uma versão que incorporava a igualdade de gênero e a orientação sexual, posteriormente substituídas pelo Senado por uma diretriz genérica sobre cidadania. Ainda que o termo “igualdade de gênero” tenha sido momentaneamente reincorporado no retorno à Câmara, a pressão de setores conservadores, que associavam sua presença à promoção da homossexualidade nas escolas, resultou na aprovação de um plano sem menções explícitas a essas categorias (Vianna; Bortolini, 2020).

Com a promulgação da Lei nº 13.005/2014, que determinou a elaboração de planos estaduais e municipais até 2015, o conflito foi deslocado para outras escalas do ciclo de

políticas. Nesse contexto, a difusão dos discursos contra a chamada “ideologia de gênero” operou como vetor de padronização da exclusão, produzindo efeitos diretos na formulação dos planos estaduais e municipais. A omissão dessas temáticas compromete políticas de enfrentamento à LGBTfobia, ao machismo e à misoginia, invisibiliza sujeitos e fragiliza a formação docente para uma educação inclusiva.

As disputas em torno do PNE repercutiram diretamente no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (Lei nº 16.794/2015). Embora o Art. 2º afirme o compromisso com a “superação das desigualdades” e a “erradicação de todas as formas de discriminação” (Santa Catarina, 2015), o plano omite termos como “gênero”, “sexualidade” e “orientação sexual”, configurando não uma simples ausência, mas parte de um padrão mais amplo de regulação discursiva nos planos estaduais.

Como demonstram Vianna e Bortolini (2020), os Planos Estaduais de Educação podem ser agrupados em diferentes formas de tratamento do gênero: veto explícito, omissão total, incorporação parcial e explicitação da agenda de gênero e diversidade sexual. Santa Catarina insere-se no grupo de incorporação parcial, composto por quatorze estados, nos quais a temática aparece diluída em formulações genéricas vinculadas aos direitos humanos, à cultura da paz ou à igualdade entre homens e mulheres, sem referência direta às desigualdades de gênero ou às demandas da população LGBTQIAP+.

Nesse grupo, observa-se a substituição sistemática da categoria “gênero” por termos como “sexo” ou pela formulação binária “homens e mulheres”, além da ausência de menções à diversidade sexual e às identidades de gênero. Tal configuração esvazia o potencial crítico da categoria e reinscreve a política educacional em uma matriz cis-heteronormativa, na qual as desigualdades são tratadas como abstrações universais.

No caso catarinense, esse movimento se expressa de forma particularmente significativa. O plano incorpora referências à violência doméstica e à promoção de uma cultura de paz, mas sem vinculá-las explicitamente às relações de gênero. Como apontam Vianna e Bortolini (2020), esse tipo de formulação permite que temas como machismo, sexismo e violência sejam abordados de forma desarticulada das estruturas que os produzem, abrindo margem tanto para interpretações progressistas quanto para leituras conservadoras.

Além disso, observa-se a presença de dispositivos que reafirmam a precedência da família sobre a escola no tratamento dessas temáticas, deslocando a educação de um campo de garantia de direitos para um espaço regulado por valores morais privados e reforçando a deslegitimação da escola como espaço de debate sobre gênero e sexualidade.

Desse modo, mais do que um simples silenciamento, o que se observa no PEE/SC é a consolidação de uma forma específica de gestão da temática: o gênero não é interdito de maneira explícita, mas deslocado para um campo discursivo no qual perde sua capacidade de nomear desigualdades e fundamentar políticas públicas. Trata-se de uma operação que preserva a aparência de compromisso com a igualdade, ao mesmo tempo em que neutraliza os instrumentos conceituais necessários para sua efetivação.

Assim, a análise do PEE de Santa Catarina evidencia que a ofensiva antigênero não se realiza apenas por meio da supressão direta, mas também por estratégias de diluição, generalização e reconfiguração discursiva. Nesse terreno, institui-se um silêncio produtivo que evita tensionar estruturas de opressão e contribui para a manutenção de normas hegemônicas, limitando a formulação de ações efetivas e convertendo o discurso da igualdade em mecanismo de invisibilização.

Os Planos Municipais de Educação: a intensificação da ofensiva

É no nível dos Planos Municipais de Educação que a ofensiva antigênero se manifesta de forma mais intensa e capilarizada. A análise dos 295 planos catarinenses evidencia que a presença do gênero não é simplesmente eliminada, mas atravessada por diferentes estratégias discursivas que regulam seus sentidos. Nesse contexto, observa-se um conjunto de movimentos que vão desde o esvaziamento semântico até a proibição explícita, passando por formas intermediárias de inclusão que limitam o alcance político da temática.

Alguns estudos sobre a elaboração dos planos municipais em Santa Catarina demonstram que esse processo foi atravessado por disputas intensas, nas quais a atuação de grupos religiosos organizados teve papel central. No caso de Blumenau, o artigo de Bolda e Souza (2018) descreve que a tramitação do PME evidenciou a atuação articulada de agentes político-religiosos que, mobilizando capital eleitoral (Bortolini, 2023) vinculado a igrejas e lideranças religiosas, intervieram diretamente no processo legislativo para garantir a retirada das noções de gênero e diversidade do texto final. A atuação de vereadores com base eleitoral religiosa, aliada à mobilização de fiéis e à circulação de discursos moralizantes, revela que a exclusão dessas categorias não foi um efeito colateral, mas resultado de uma ação política deliberada, orientada pela defesa de determinadas “bandeiras” e pela produção de legitimidade junto a seus eleitores. Como resultado dessas ações, o PME de Blumenau inscreve o gênero em sentido proibitório, determinando que a temática não deve ser abordada no âmbito escolar:

São vedadas a distribuição e a confecção de material, na rede pública municipal, que tenha como referência a orientação das políticas de gênero, ideologia de gênero, orientação de gênero. [...] É vedada a manutenção ou a inclusão das expressões “ideologia de gênero” e “orientação de gênero” em quaisquer documentos da educação e, em especial, nas diretrizes curriculares (PME Blumenau, 2015).

De modo semelhante, Santin et al. (2019) mostram que, em Chapecó, o processo de construção do PME foi marcado por uma audiência pública profundamente conflitiva, na qual o debate educacional foi atravessado por uma disputa explícita entre projetos antagônicos de educação. De acordo com os pesquisadores, o plenário da Câmara Municipal, no dia 31 de julho de 2015, ficou lotado, com presença massiva da população, distribuição de senhas e até impedimento de entrada por superlotação, um cenário pouco comum para debates legislativos, indicando o grau de mobilização em torno da temática. O espaço da audiência foi, inclusive, fisicamente dividido. De um lado, concentravam-se grupos contrários à inclusão do termo “gênero”, majoritariamente vinculados a igrejas cristãs, portando cartazes como “menino nasce menino e menina nasce menina” e “não à ideologia de gênero, não à lavagem cerebral em nossos filhos” (Santin et al., 2019). Esse grupo contou com a presença de lideranças religiosas, incluindo o bispo da Diocese de Chapecó e um pastor pentecostal vindo de outro estado, evidenciando que a mobilização ultrapassava o âmbito local e se articulava em redes mais amplas (Santin et al., 2019).

Do outro lado do plenário, estavam estudantes, professores, representantes sindicais, membros do movimento LGBTQIAPN+ que defendiam a inclusão do gênero como categoria fundamental para a compreensão das desigualdades sociais e para o enfrentamento da violência. Suas manifestações expressavam outra gramática política, ancorada na defesa do Estado laico, dos direitos humanos e da educação como espaço de pluralidade, com cartazes que reivindicavam “uma educação que não promova mais opressão” e “respeito à Constituição, sem fundamentalismos” (Santin et al., 2019).

Esses casos revelam que as câmaras municipais se tornaram arenas centrais da ofensiva antigênero, nas quais discursos religiosos, estratégias políticas e interesses eleitorais se articulam na produção dos textos das políticas educacionais. Não se trata, portanto, de uma simples reprodução do que ocorre no plano nacional, mas de um processo ativo de tradução e intensificação das disputas, no qual atores locais desempenham papel decisivo na definição do que pode ou não ser dito nos documentos oficiais.

A análise dos 295 Planos Municipais de Educação de Santa Catarina evidencia, de forma empírica, os efeitos concretos do deslocamento da ofensiva antigênero para o nível local. Os dados evidenciam uma distribuição desigual entre silenciamento, esvaziamento semântico

e formas restritas ou ampliadas de inclusão do gênero, indicando que a ofensiva antigênero opera também no interior da própria presença do termo.

Os dados mostram a formação de dois grandes grupos: aqueles em que a palavra “gênero” está presente e aqueles em que está ausente. Em 153 planos, o termo aparece em algum momento do texto, enquanto em 141 documentos não há qualquer menção à palavra e ainda houve 1 PME que não foi possível localizar o arquivo. No entanto, essa divisão inicial, embora relevante, não esgota a complexidade do fenômeno. Uma análise mais detalhada dos 153 planos em que o termo aparece revela que sua presença é profundamente heterogênea e, em muitos casos, desvinculada de qualquer compromisso com a temática de gênero na educação. Em 68 desses documentos, o uso da palavra ocorre em contextos alheios ao debate político e pedagógico como “gênero textual”, “gêneros alimentícios” ou descrições estatísticas de distribuição populacional, evidenciando um processo de esvaziamento semântico no qual o termo é mantido, mas desprovido de sua capacidade de nomear desigualdades.

Considerando esse dado, dos 295 planos analisados, apenas 85 efetivamente mobilizam o termo “gênero” em sentido relacionado à educação, diversidade ou desigualdade. Ainda assim, essa presença se distribui de forma desigual: em 53 planos, a abordagem é pontual, frequentemente centralizada na formação docente, o que indica um deslocamento da temática para o âmbito técnico-pedagógico, restringindo-a à capacitação de professores e evitando sua incorporação mais ampla no currículo, nas práticas escolares e nas diretrizes institucionais. Esse movimento sugere uma forma de acomodação discursiva, na qual o gênero é admitido de maneira controlada, sem tensionar diretamente os conteúdos escolares ou a organização da política educacional. Apenas 32 planos apresentam uma incorporação mais ampla e transversal da temática, distribuída ao longo do documento e articulada a princípios de igualdade, cidadania e enfrentamento das discriminações.

Esses dados permitem afirmar que a presença do termo “gênero” não pode ser interpretada como indicador direto de incorporação da agenda de diversidade nas políticas educacionais. Ao contrário, evidenciam que a ofensiva antigênero opera também no interior da presença, regulando os sentidos possíveis do termo e limitando seu alcance político e pedagógico. Trata-se, portanto, não apenas de um embate entre presença e ausência, mas de uma disputa sobre as condições de inteligibilidade do próprio conceito no texto da política.

Por outro lado, o bloco de 141 planos em que o termo está ausente evidencia a eficácia das estratégias de silenciamento. Nesses documentos, a exclusão de “gênero” é frequentemente acompanhada por sua substituição por formulações genéricas, como “erradicação de todas as formas de discriminação” ou “promoção dos direitos humanos”, o que dilui a especificidade das

desigualdades de gênero e sexualidade. Além disso, identificam-se casos em que o termo, inicialmente presente, foi posteriormente suprimido por meio de alterações legislativas municipais, como nos municípios de Garopaba, Gravatal e Palma Sola, indicando que o texto da política se torna objeto de intervenção contínua, mesmo após sua aprovação.

Nesse sentido, mais do que uma divisão entre inclusão e exclusão, os dados revelam a coexistência de múltiplas formas de regulação do gênero nos PMEs: silenciamento, esvaziamento semântico, inclusão restrita, incorporação ampliada e, em alguns casos, proibição explícita (Blumenau e Pomerode). Essas diferentes configurações indicam que a ofensiva antigênero não atua apenas pela supressão direta, mas por meio de uma gramática política que reorganiza os sentidos da política educacional, delimitando o que pode ser dito, como pode ser dito e em que condições.

Assim, os Planos Municipais de Educação configuram-se como o espaço em que a ofensiva antigênero se materializa de forma mais capilarizada. É nesse nível que os conflitos discursivos observados no plano nacional e estadual se traduzem em decisões concretas sobre o texto das políticas, evidenciando que o silêncio sobre o gênero não é ausência, mas resultado de disputas políticas que definem quais vidas, experiências e desigualdades podem, ou não, ser nomeadas no campo educacional.

Considerações finais: o ciclo da exclusão e regulação do gênero

Santa Catarina não apenas acolheu os discursos da ofensiva antigênero: ela os institucionalizou. Transformou-se em um laboratório de produção e disseminação dessas narrativas, que se traduzem em políticas que silenciam, invisibilizam e excluem. A omissão deliberada de gênero e sexualidade nos planos educacionais é expressão de um projeto político que opera por meio dessa exclusão, do medo e da negação da diversidade.

A análise dos diferentes níveis da política educacional evidencia que esse processo não ocorre de forma fragmentada, mas como parte de um padrão articulado de atuação. No plano nacional, a supressão formal do gênero redefine os marcos do debate. No plano estadual, a evasão semântica, por meio de formulações genéricas, desloca e dilui o conflito. Já no nível municipal, observa-se tanto a intensificação de estratégias de censura quanto a regulação mais fina dos sentidos atribuídos à temática. Esses movimentos, longe de serem isolados, compõem um processo contínuo, no qual diferentes estratégias se combinam e produzem efeitos cumulativos de silenciamento. Consolida-se, portanto, um ciclo de exclusão e regulação do gênero, no qual a temática não é completamente eliminada, mas tem seus limites de existência discursiva constantemente redefinidos.

Nesses documentos, o silêncio não é neutro, é estratégico. Aquilo que não é nomeado não existe, e aquilo que não existe não necessita de proteção. No entanto, como evidenciado ao longo da análise, esse silêncio não se configura como ausência absoluta, mas como parte de um regime de produção discursiva que regula o que pode ser dito, pensado e legitimado nas políticas educacionais. Ao operar por meio de estratégias de generalização, deslocamento e contenção, esse regime redefine os contornos do debate educacional e produz efeitos concretos sobre a visibilidade de sujeitos, violências, a formação docente e as possibilidades de enfrentamento das desigualdades.

A partir do enfoque do Ciclo de Políticas, esta pesquisa demonstra que tais omissões respondem a escolhas ideológicas que se articulam entre diferentes escalas, evidenciando que as políticas educacionais são produzidas em um campo de disputas no qual discursos globais são traduzidos, reconfigurados e intensificados em contextos locais. Ao mesmo tempo, revela que essas políticas não se encerram no texto, sendo continuamente reinterpretadas nos contextos de prática, onde também emergem tensões, negociações e possibilidades de resistência. Embora os planos de educação constituam importantes dispositivos de regulação discursiva, eles não determinam de forma absoluta o que ocorre no cotidiano escolar. Os sujeitos que atuam nas escolas não são meros executores das prescrições oficiais, mas intérpretes ativos das políticas. Nesse sentido, mesmo em contextos marcados pelo silenciamento ou pela exclusão da temática de gênero, professores, equipes gestoras, estudantes e toda a comunidade escolar podem produzir traduções que ampliam os sentidos da política para além de seus limites formais.

Essas reinterpretações podem se manifestar de diferentes maneiras: na incorporação de debates sobre direitos humanos, diversidade, respeito às diferenças e enfrentamento das violências; na elaboração de projetos pedagógicos comprometidos com a inclusão; na construção de práticas de acolhimento a estudantes LGBTQIAPN+, entre tantos outros caminhos possíveis. Desse modo, ainda que a ofensiva antigênero produza restrições significativas nos textos políticos, seus efeitos não são homogêneos nem totalmente previsíveis, uma vez que as políticas são permanentemente recriadas nos contextos em que são vividas.

Resistir a esse silenciamento é reafirmar que a escola deve ser um espaço de pluralidade, proteção e transformação. Mais do que isso, é reconhecer que o próprio campo educacional permanece como território de disputa, no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade e de vida em comum. Que continuemos confrontando essas tentativas de “institucionalização do preconceito” (Butler, 2024), lutando pelo fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a dignidade, pertencimento e direitos humanos, afinal a educação é um direito de todas, todes e todos.

Referências

- BALL, S. J. *Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação*. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2025.
- BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BLUMENAU (SC). *Lei Complementar nº 994, de 16 de julho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação de Blumenau – PME e dá outras providências. Blumenau, SC, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-blumenau-sc>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- BOLDA, B.S.; SOUZA, J. *A Atuação da Bancada Religiosa na Controvérsia em Torno da Presença das Questões de Gênero no Plano Municipal da Educação (PME) em Blumenau de 2015*. Ciências Sociais y Religión/Ciências Sociais e Religião, Porto Alegre, v. 20, n. 28, p. 47-62, 1 jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/csr/article/view/8669774>. Acesso em: 04 set. 2024.
- BORTOLINI, A. *É para falar de gênero sim: fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação*. [s.n.], Brasília, 2023.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BUTLER, J. *Quem tem medo do gênero?* São Paulo: Boitempo, 2024.
- CAVALCANTE, J. M. et al. *Discursos Políticos Acerca da “Ideologia de Gênero” na Discussão do Plano Municipal de Educação de João Pessoa-PB*. Interfaces Científicas - Educação, Aracaju, v. 5, n. 3, p. 17-30, 5 jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4362>. Acesso em: 04 set. 2024.
- COHEN, S. *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and the Rockers*. Oxford: Basil Blackwell, 1972.
- CÔRREA, S. *A “política do gênero”: um comentário genealógico*. Cadernos Pagu (53), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530001>. Acesso em: 05 de out. 2023.
- JUNQUEIRA, R. D. *A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero*. Psicologia Política, vol. 18, nº 43, p. 449-502 set. – dez. 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>. Acesso em: 16 de set. de 2025.
- JUNQUEIRA, R. D. *A invenção da Ideologia de Gênero: um projeto de poder*. Brasília: Editora Letras Livres, 2022.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. *Abordagem do Ciclo de Políticas*: uma contribuição para análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 30 de abril. 2025.

SANTA CATARINA. *Decreto de Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE-SC) e dá outras providências. Florianópolis: Governo, 2015.

SANTIN, M. A. V.; CATTANI, D.; CECCHETTI, E. Gênero e religião: disputas políticas na construção do plano municipal de educação de Chapecó/SC. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 306-21, 20 dez. 2019. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5261>. Acesso em: 04 set. 2024.

TESSER, T. P. *Ofensivas Antigênero e Antifeminismo*. Nexo Políticas Públicas. Disponível em: pp.nexojornal.com.br/glossario/ofensivas-antig%c3%aanero-e-antifeminismo. Acesso em: 13 de jun. de 2025.

VIANNA, C.; BORTOLINI, A. *Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação*: tensões e disputas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 46, p. 1-25, 2020. Disponível em: scielo.br/j/ep/a/Tc37WjhH7ywmFCpJJ4NbBCH/?format=pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.