

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Alexandre Bortolini

**Falar de gênero para construir a democracia:**  
O ciclo da política educacional em gênero e diversidade sexual (2003-2018)

São Paulo  
2022

ALEXANDRE BORTOLINI

**Falar de gênero para construir a democracia:**

O ciclo da política educacional em gênero e diversidade sexual (2003-2018)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Pereira Vianna

São Paulo  
2022

Autorizo a reprodução e divulgação deste trabalho, por qualquer meio analógico ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sg

Silva Bortolini de Castro, Alexandre  
Gênero, sexualidade, educação e democracia - O  
ciclo da política de educação em gênero e diversidade  
sexual (2003-2018) / Alexandre Silva Bortolini de  
Castro; orientador Cláudia Pereira Vianna. -- São  
Paulo, 2022.  
400 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação  
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e  
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de  
São Paulo, 2022.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Educação. 4.  
Democracia. I. Pereira Vianna, Cláudia, orient. II.  
Título.

Nome: Bortolini, Alexandre

Título: Falar de gênero para construir a democracia: O ciclo da política educacional em gênero e diversidade sexual (2003-2018)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: XXXXXX

### **Banca Examinadora**

Profa. Dra.: Denise Carreira

Instituição:

Julgamento:

Profa. Dra.: Jaqueline Teixeira

Instituição:

Julgamento:

Profa. Dra.: Bruna Irineu

Instituição: Universidade federal do Mato Grosso

Julgamento:

Prof. Dr.: Rafael de la Dehesa

Instituição: City University of New York

Julgamento:

*Às milhares de LGBTIA+ que todos os dias confrontam o conservadorismo nos sistemas de ensino brasileiros para des(cons)truir suas tecnologias coloniais de normalização e (re)criar a escola como um ambiente livre de discriminação e violência, onde a vida não seja um encaixotar-se na norma, mas um proliferar de possibilidades.*

## **Agradecimentos**

Agradeço aqui a todas as pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram no longo processo de aprendizado que foi este doutoramento. Em primeiro lugar à orientadora, Cláudia Vianna, cuja parceria constante e escuta atenciosa me ajudaram a trilhar esse percurso. Às professoras e professores da pós-graduação da USP com quem pude aprender muito, em especial Flávia Schilling, Marília de Carvalho e Dennis de Oliveira. Às colegas do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual – EdGES, pelas trocas permanente neste rico espaço de reflexão coletiva que em muitos momentos me resgatou da solidão que tanto marca a experiência da pós-graduação. Ao querido Rafael de la Dehesa, pelo afetuoso acolhimento durante meu doutorado sanduíche nos Estados Unidos. Agradeço também as fundamentais contribuições da professora Flávia Biroli e de Rogério Junqueira, cujas avaliações durante a banca de qualificação me permitiram uma definição mais consistente da abordagem e dos métodos da pesquisa. Às parceiras de pós-graduação da USP, em especial aquelas com quem eu tive a felicidade de lutar junto por uma universidade mais democrática na representação discente. À equipe da Escola de Aplicação da FEUSP, com quem tive a oportunidade de vivenciar uma rica experiência no chão da escola. Às parceiras de luta, mulheres e LGBTQ+ que fazem da educação seu campo de batalha diário, a quem agradeço na figura da minha querida Cláudia Reis. A todas as amigas, amigos e amigues, colegas de luta e estudo, com quem eu aprendi tanto durante esse percurso. À minha família, em especial à minha irmã Regina Bortolini, minha eterna “co-orientadora”, pelas leituras e debates que sempre me renderam muitos aprendizados. E por fim, ao meu companheiro de todas as horas, meu amor da vida, Carlos André, que esteve comigo nos momentos mais importantes e nos mais cotidianos dessa caminhada.

## RESUMO

BORTOLINI, Alexandre. Falar de gênero para construir a democracia: O ciclo da política educacional em gênero e diversidade sexual (2003-2018). 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta tese analisa o ciclo de desenvolvimento da política educacional em gênero e diversidade sexual desenvolvida no Brasil entre 2003 e 2018. Aplicando noções de poder e discurso em Foucault para o exame de políticas educacionais, a pesquisa investiga tanto sua produção quanto a sistemática reação que se lançou sobre ela, buscando compreender o lugar do debate sobre gênero e sexualidade nas escolas nos processos recentes de construção e desconstrução da democracia brasileira. Na primeira parte desta tese, são apresentados o desenho e a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa. Na segunda, faz-se um breve resgate histórico que busca localizar essa política educacional no longo processo de produção do gênero e da sexualidade no Brasil, com especial foco nos investimentos do Estado. Na terceira parte, que foca no processo de produção dessa política educacional, são analisados seus antecedentes, suas principais ações, os agentes envolvidos na sua construção e o discurso pedagógico que produziram. Na quarta parte, dedicada à reação, são identificados os principais opositores ao debate de gênero e diversidade sexual na escola, suas táticas de ação e estratégias discursivas, buscando compreender como se articularam com os movimentos reacionários que marcaram a cena política brasileira nos últimos anos. Por fim, apontam-se indícios de como o debate em torno de questões de gênero e sexualidade na escola, em uma perspectiva da diversidade e dos direitos humanos, é fundamental para a construção da democracia no Brasil.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Educação; Política educacional; Democracia

## ABSTRACT

BORTOLINI, Alexandre. Teaching gender to build democracy: The educational policy on gender and sexual diversity in Brazil (2003-2018). 2022. Thesis (PhD. in Education) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

This thesis analyzes the cycle of the educational policy on gender and sexual diversity developed in Brazil between 2003 and 2018. Applying Foucault's notions of power and discourse to the analysis of educational policies, the research investigates both the production of this policy as the systematic reaction held against it, seeking to understand the place of the debate on gender and sexuality in schools in the recent processes of construction and deconstruction of Brazilian democracy. In the first part of this thesis, the design and the theoretical-methodological foundation of the research are presented. In the second, there is a brief historical review that seeks to locate this educational policy in the long process of gender and sexuality production in Brazil, with a special focus on State investments. The third part, which focuses on the production process of this educational policy, analyses its antecedents, its main actions, the agents involved in its construction and the pedagogical discourse they produced. The fourth part, dedicated to the reaction, identifies the main opponents of the debate on gender and sexual diversity at school, their tactics of action and discursive strategies, seeking to understand their connections with the reactionary movements that marked the Brazilian political scene in recent years. Finally, there are indications of how the debate around gender and sexuality issues at school, in a perspective of diversity and human rights, is fundamental for the construction of democracy in Brazil.

Keywords: Gender; Sexuality; Education; Educational policy; Democracy



## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b>	<b>10</b>
1.1 Sobre meu ponto de vista	17
<b>2. A construção da pesquisa</b>	<b>32</b>
2.1 Definindo o foco	32
2.2 Do gerencialismo à perspectiva sócio-crítica	37
2.3 Para além da métrica: política e discurso	40
2.4 Sobre os métodos	45
<b>3. Gênero e sexualidade na formação social brasileira</b>	<b>50</b>
3.1 Gênero e colonialidade	53
3.2 Liberalismo para quem?	71
3.3 Transformações substantivas no século XX	79
3.4 Pela família e contra o comunismo	84
3.5 Abertura democrática: rumo à despatriarcalização	88
3.6 Na encruzilhada	93
<b>4. Construindo uma educação em gênero e diversidade sexual</b>	<b>96</b>
4.1 Uma agenda LGBTQ+ e feminista para a educação	96
4.2 Uma política feita a muitas mãos	118
4.3 Um discurso pedagógico inovador	132
4.4. Uma política educacional contra o patriarcado e a cis-heteronorma	188
<b>5. O contra-ataque reacionário</b>	<b>198</b>
5.1 Contra o kit	200
5.2 Contra o gênero	233
5.3 Contra a esquerda	261
5.4 Contra a democracia	281
5.5 Por uma escola reprodutora da ordem e dos valores “tradicionais”	292
<b>6. Falar de gênero para construir a democracia</b>	<b>309</b>
<b>7. Referências</b>	<b>318</b>

## Nota sobre o “gênero” do texto

Em uma língua profundamente generificada como essa que nos foi imposta pelos colonizadores, é um desafio encontrar formas de construção do texto que não reforcem disposições normativas de gênero, seja na dominância masculina, seja no binarismo. Tentando fugir do "genérico masculino", da cansativa dicotomia "o/a" ou de artifícios gráficos impronunciáveis como @\*, e também reconhecendo os limites de comunicabilidade de uma "linguagem neutra" ainda em construção, fiz algumas escolhas. Onde foi possível, busquei construções sem marcas de gênero, abusando de termos como "as pessoas"/"os sujeitos". Quando me referi a grupos sabidamente formados majoritariamente por homens ou mulheres, usei a declinação compatível: "os militares", "as professoras" ou "os conservadores religiosos" e "as ativistas feministas". Em casos em que essa divisão é mais equânime, busquei reforçar a presença feminina, como em "as pesquisadoras". Onde especificamente me referi a pessoas não-binárias, ignorei os protestos dos gramáticos normativos e usei a desinência correspondente à sua identidade de gênero (e). Certamente fracassei em muitos momentos, mas tentei, dentro dos limites do nosso momento e da minha capacidade de escrita, contribuir, se não para desconstruir, ao menos para não reforçar os dispositivos heteronormativos da linguagem.

## 1. Introdução

Em 2011, o Brasil assistiu, via satélite, a polêmica em torno de um suposto material com conteúdo sexual que estaria sendo distribuído pelo governo nas escolas. Embora a maioria não tivesse ideia do que de fato se tratava, muitas pessoas ficaram preocupadas com o que o (até então pouco conhecido) deputado Jair Bolsonaro denunciava na TV: um “kit gay”, planejado por ativistas e patrocinado pelo Ministério da Educação (MEC), estaria prestes a ser enviado a escolas de todo o país. Segundo o parlamentar, sem o conhecimento ou o consentimento das famílias, livros, vídeos e cartilhas com cenas de sexo e apologia ao *homossexualismo* (sic) estariam prontos para serem distribuídos a estudantes de até sete anos de idade. Na contramão, especialistas apareciam no jornal desmentindo as acusações de pornografia e defendendo a adequação do material: não se tratava de influenciar a sexualidade de ninguém, mas de enfrentar o preconceito. Nas palavras de pesquisadoras, educadoras e ativistas, falar abertamente sobre as múltiplas orientações sexuais e identidades de gênero era um instrumento importante para a promoção de direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT+) e para a construção de uma “escola sem homofobia”. À medida que a polêmica ganhava visibilidade, mais e mais parlamentares autoproclamados “defensores da família” se juntavam à ofensiva contra o material. Nos seus discursos na tribuna do Congresso, o “kit” era descrito como um ataque aos “valores tradicionais” da “família brasileira”, ação de ativistas radicais que, sob a desculpa de combater a discriminação, estariam fazendo propaganda de “modos de vida” fora do padrão. Vinculados em sua grande maioria a bancadas religiosas e partidos de centro-direita, esses parlamentares reiteravam que não eram homofóbicos, mas que sua fé, embora pregasse o respeito, condenava práticas que seriam anti-naturais tanto aos olhos de Deus, quanto da biologia. E se em uma democracia mulheres e homens adultos podem fazer o que quiserem na sua vida privada, divulgar esses estilos de vida nas escolas já seria inaceitável e constituiria uma verdadeira ameaça para o normal desenvolvimento de crianças e adolescentes. Se o governo (do qual os opositores do material faziam parte naquele momento) distribuísse o tal “kit”, estaria agredindo os valores das famílias cristãs - que eles faziam questão de lembrar: são a maioria da nação

brasileira - e pondo em risco a formação moral da infância e da juventude. Sua produção precisava ser interrompida imediatamente.

Por mais que organizações nacionais e internacionais, públicas e privadas uma após a outra subscrevessem a importância do material para confrontar a lgbtfobia nas escolas, a narrativa que ganhou o debate público foi a do “kit gay”. Em meio a uma crise política, o material foi vetado por ordem expressa da Presidenta da República. A jornalista, Dilma Rousseff reiterou o compromisso com o enfrentamento à violência e à discriminação contra LGBTQ+, mas afirmou que não caberia ao governo interferir na “vida privada” das pessoas ou fazer “propaganda de opções sexuais”. A decisão e a fala da presidenta puseram fim à polêmica, ao menos por algum tempo, e consagraram uma vitória pública dos conservadores. A partir daquele momento, toda a agenda envolvendo questões LGBTQ+ no governo federal foi posta sob vigilância e contingenciamento.

A polêmica do kit se desenrolou envolta em bastante desinformação, mas acabou expondo algo que o governo federal de fato vinha fazendo desde pelo menos meados dos anos 2000, quando uma secretaria para a diversidade foi criada no Ministério da Educação. A partir dessa secretaria, estavam sendo fomentadas políticas educacionais voltadas à garantia dos direitos de grupos historicamente subalternizados, incluídas aí as mulheres e as pessoas LGBTQ+. Sob o guarda-chuva da diversidade e dos direitos humanos, o governo vinha financiando cursos, materiais didáticos, eventos e outras ações que propunham uma transformação nos currículos e nas práticas pedagógicas para tornar as escolas espaços livres da discriminação sexual e promotoras da igualdade de gênero.

As propostas pedagógicas que essas ações traziam confrontavam, de diferentes modos e intensidades, noções ainda dominantes na sociedade brasileira, propondo um debate sobre gênero e sexualidade nas escolas a partir de uma perspectiva, sob muitos aspectos, inovadora. Uma abordagem que, inspirada nas lutas de movimentos feministas e LGBTQ+ e fundamentada em uma perspectiva histórica e sociológica, questionava a existência de uma diferença sexual inata e percebia as possibilidades de vivência de homens e mulheres não como um destino biológico, mas como uma construção social. No lugar da imposição de padrões de comportamento, essa abordagem reconhecia múltiplas formas de expressão, identificação, desejo, afeto e conjugalidade, trazendo narrativas positivas sobre a vivência de pessoas LGBTQ+. Problematizando o histórico investimento das escolas

em reproduzir certos modelos normativos de sexualidade e gênero, denunciava como machistas, sexistas e lgbtfóbicas muitas práticas até então naturalizadas no cotidiano escolar. Práticas que precisavam ser transformadas para que os sistemas de ensino deixassem de ser um espaço de violência, exclusão e desigualdade e se tornassem promotores de uma educação que valorize a autonomia, a equidade e a diversidade.

Quando a polêmica em torno do projeto Escola Sem Homofobia apareceu na TV, muitos materiais, cursos e projetos - que nunca ganharam os holofotes - já vinham levando esse debate para as redes de ensino. Ações construídas a muitas mãos, por pesquisadoras, gestoras, professoras, estudantes e ativistas que alcançaram escolas de todas as regiões do país. Fomentadas por diferentes níveis de governo e desenvolvidas em sua maior parte em instituições públicas, essas iniciativas produziram experiências de aprendizado bastante significativas, mesmo que em uma escala limitada. Embora dispersas e descontínuas, se consideradas em conjunto, produziram o que podemos chamar de uma *política pública educacional em gênero e diversidade sexual*.

Se suas condições de emergência remontam ao processo de redemocratização, essa política educacional ganhou materialidade programática a partir da chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) à Presidência da República. Elaborada através de programas como o Brasil Sem Homofobia (BSH) e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), essa política mirou tanto a garantia do direito à educação de sujeitos recorrentemente discriminados e excluídos da escola, quanto o papel estratégico das instituições de ensino como plataforma para uma transformação cultural mais ampla. Mesmo com um orçamento irrelevante e um programa de ação limitado, essa política produziu impacto nos sistemas de ensino, na produção acadêmica e na legislação educacional, e acabou gerando um debate que iria muito além dos pátios e das salas de aula.

Desde as suas primeiras iniciativas, esse investimento governamental em um debate sobre gênero e diversidade sexual nas escolas foi ponto de tensão a forçar os limites da ampla coalizão que, por mais de uma década, sustentou os governos petistas. Três anos depois da polêmica sobre os materiais anti-lgbtfobia, esse tema voltou à tona nas votações do Plano Nacional de Educação, agora já em um contexto político marcado pelo avanço do conservadorismo, que ganhava cada vez mais espaço no debate público após a crise política de 2013. Nesse novo contexto,

parlamentares já em franca oposição ao governo questionavam não apenas um material, mas toda e qualquer menção que remetesse ao que eles chamavam de “ideologia de gênero”. Nos discursos desses congressistas, esse termo era usado para se referir a qualquer ideia, teoria, proposição, ação ou mesmo qualquer palavra que, de alguma maneira, escapasse de suas formas rígidas de entender o corpo, a sexualidade, a família e as relações entre homens e mulheres. Disfarçado de ciência, mas sem fundamento, o conceito de gênero seria, na verdade, uma ideologia propagada por ativistas radicais e cientistas sociais desocupados. Descolada da realidade, essa ideologia insistiria em negar aquilo que os conservadores consideravam óbvio: a existência de uma diferença sexual, natural, fixa e universal, a dividir os seres humanos em homens e mulheres, com anatomia, personalidades e funções sociais bastante distintas. Para esses parlamentares, essas ideias, promovidas pelo voluntarismo de grupos minoritários, colocavam em risco elementos de sustentação da família, dita sempre no singular, instituição, segundo eles, responsável pela formação moral dos indivíduos e sem a qual a nossa própria existência como sociedade estaria ameaçada. Símbolo dessa ideologia, a palavra gênero, junto com outros termos relacionados, deveria ser eliminada dos planos de educação, dos materiais didáticos e dos currículos, como forma de impedir que essas ideias chegassem às escolas, pondo em risco a formação moral de crianças e jovens.

Novamente vitoriosos, agentes conservadores seguiram em sua escalada contra o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas. Depois de retirada qualquer menção explícita do PNE, foram postos em curso em todo o país um número significativo de projetos de lei que propunham vetar a abordagem desses conteúdos nas instituições de ensino, indicando inclusive retaliações a profissionais de educação que insistissem em abordar esses temas. Ainda que evidentemente inconstitucionais, essas iniciativas produziram efeitos e, articuladas a variadas técnicas de intimidação, foram eficazes em instalar um clima de verdadeiro terrorismo ideológico nas escolas e nos sistemas de ensino. Com o governo perdendo popularidade, cada vez mais o engajamento em uma agenda anti-LGBT+ e anti-feminista, em especial na educação, foi se consolidando como meio de produção de visibilidade, engajamento e capital eleitoral para políticos conservadores.

Enquanto os opositores ao kit se esforçavam em poupar o governo do qual faziam parte, de 2014 em diante a retórica anti-gênero assumiu claros contornos de oposição e passou a compor de forma central o repertório reacionário em franco crescimento. Mais do que um equívoco, o debate sobre gênero e diversidade sexual nas escolas era descrito como parte de uma grande estratégia de doutrinação política e cultural, engendrada por um governo de esquerda que seria não só corrupto, mas corruptor, ao usar as escolas como plataforma para sua propaganda ideológica subversiva e imoral. Uma narrativa que atualizava uma antiga tática discursiva - bastante usada pelo regime militar - que associa políticas sexuais e de gênero à esquerda, feminismo ao comunismo, tudo junto compondo uma estratégia global intencionalmente destinada a destruir a família, o cristianismo, o capitalismo e a sociedade ocidental. Vestida de verde amarela, velha e nova direita acusavam o Partido dos Trabalhadores de ter instalado no país uma crise não só política e econômica, mas moral. A corrupção, em suas múltiplas formas, teria se generalizado durante os governos petistas e estaria na base dos principais problemas que o país vinha atravessando. Corrupção que se expressaria tanto nos escândalos de propinas e negociatas em empresas estatais, quanto na insistência do governo em patrocinar a “propaganda” LGBT+ e feminista nas escolas.

Se esse não foi o caso em outros países, no Brasil o léxico da ideologia de gênero foi instrumentalizado como uma tática de ataque não só a políticas sexuais e de gênero, mas contra a esquerda. Ao denunciar essas políticas como doutrinação ideológica imposta por um governo corrupto, políticos de oposição apontavam o avanço de um autoritarismo de esquerda, inimigo da família, dos valores cristãos e da democracia, contra o qual uma restauração conservadora seria a única solução. Em 2016, durante a sessão do *impeachment* de Dilma Rousseff, a política educacional em gênero e diversidade sexual foi repetidamente citada, enquanto uma maioria de parlamentares homens derrubava a primeira mulher brasileira eleita Presidenta da República. No governo de Michel Temer, a agenda anti-gênero foi cada vez mais se consolidando como parte fundamental do repertório reacionário. Exposições de arte atacadas, professores expostos na internet, escolas sendo invadidas por parlamentares conservadores, tudo isso ajudava a consolidar a sensação de que certa “ordem moral” estava sendo restaurada.

Em 2018, o embate sobre gênero e diversidade sexual nas escolas voltou à tona nas disputas eleitorais entre Fernando Haddad e Jair Bolsonaro. Fazendo uso

pioneiro de tecnologias digitais, a campanha de Jair Bolsonaro divulgou informações falsas sobre materiais com conteúdo sexual supostamente distribuídos às escolas durante a gestão de Haddad como Ministro da Educação, incluindo uma mamadeira com formato de pênis. Após uma campanha marcada pelo pânico moral, pelo discurso de ódio e pela guerra de informação, pela primeira vez desde 1985 o Brasil voltaria a ser governado por um presidente militar, dessa vez eleito por voto popular. No governo, Bolsonaro seguiu usando misoginia e lgbtfobia como instrumentos para fazer política, atacar adversários e se afirmar como representante dos valores supostamente majoritários da sociedade brasileira. Seus ministros da educação assumiram explicitamente o objetivo de eliminar a “ideologia de gênero” e o “marxismo cultural” das escolas. A secretaria de onde emanavam as políticas de diversidade na educação foi desmontada e as estruturas federais de direitos humanos foram a partir de então instrumentalizadas para a implementação de políticas familistas conservadoras. Como símbolo do novo governo, emergiu o programa de militarização das escolas, um evidente investimento disciplinador, com efeitos simbólicos diametralmente opostos às políticas de diversidade.

Como mostra essa sequência de acontecimentos, para além de aparições pontuais em polêmicas midiáticas, o debate sobre o que a escola deve ou não ensinar sobre gênero e sexualidade ganhou significativa visibilidade no jogo político nos últimos anos, alçando uma política educacional pouco expressiva a personagem relevante da história política recente brasileira. Ignoradas até pouco tempo atrás pela maioria dos analistas, questões de gênero e sexualidade passaram a fazer parte das análises sobre a cena nacional. Permaneceram, no entanto, sendo interpretadas como temas periféricos. Reduzidas a “políticas identitárias” ou a uma “agenda de costumes”, foram percebidas por muitos como questões colaterais, que viriam à luz em episódios de crise para funcionar apenas como uma “cortina de fumaça”, desviando a atenção do que seria o verdadeiro centro do debate político. Mas, se é certo que o “kit gay” e a “ideologia de gênero” foram instrumentos retóricos acionados nos últimos anos como forma de manipular o eleitorado, abafar escândalos, acobertar incompetência ou salvar governos impopulares, seria possível reduzir a participação desse debate no cenário político brasileiro apenas a seus efeitos dissuasivos? Para além de divergir atenção, que outros efeitos políticos o embate em torno do ensino de gênero e sexualidade nas escolas foi capaz de produzir? Que papel o antagonismo às políticas feministas e LGBTQ+ na educação



assumiu na construção do repertório conservador brasileiro e de que maneira o combate a essa política educacional se tornou instrumento de promoção do pensamento reacionário? Recorrentemente descrito como tema fora da política, por que a educação em gênero e sexualidade foi e segue sendo um campo prioritário de disputa entre os diferentes projetos políticos que têm se confrontado no Brasil?

Essas são algumas das perguntas que guiaram a construção deste trabalho de pesquisa. De início, a proposta era contar a história da política educacional em gênero e diversidade sexual: quais os antecedentes históricos que permitiram a sua emergência, quem foram os agentes envolvidos na sua construção, que grupos se levantaram contra ela e como os embates entre estes atores definiram seu ciclo de desenvolvimento. Com a centralidade que o debate sobre uma educação em gênero e sexualidade tomou na arena pública, o foco da pesquisa foi se movendo cada vez mais para uma análise sobre a participação desta política nos embates que marcaram a história política brasileira recente.

Esse não é um objeto inédito. Há já uma série de estudos que investigam a construção da política educacional em gênero e diversidade sexual, assim como as ofensivas contra ela, nos quais esta pesquisa se apoia e com os quais dialoga. Em um desenho metodológico centrado na análise de discurso e apoiado em epistemologias feministas e anti-coloniais, o trabalho de investigação que aqui se apresenta se debruçou tanto sobre a produção dessa política quanto sobre a sistemática reação que se lançou sobre ela, buscando construir um entendimento do seu ciclo de desenvolvimento como um todo e compreender como os embates em torno dela se conectam a disputas mais amplas de poder na nossa sociedade.

Com esse foco, esta tese está organizada em quatro partes. Na primeira, busco descrever o processo de construção da pesquisa, desde de minha relação (íntima) com o fenômeno analisado, até os fundamentos teórico-metodológicos que serviram de base para o trabalho de investigação. Em seguida, faço um breve apanhado histórico, que permita localizar essa política educacional no longo processo de produção do gênero e da sexualidade no Brasil. Na terceira parte, me debruço sobre o processo de produção da política de educação em gênero e diversidade sexual, identificando suas principais ações, os agentes envolvidos na sua construção e o discurso pedagógico que produziram. Na quarta parte, percorro episódios recentes para identificar seus principais opositores, suas táticas de ação e estratégias discursivas, analisando o contra-discurso que produziram e o papel que

ele teve nos movimentos reacionários que marcaram os últimos anos. Por fim, esboço uma reflexão sobre como os embates em torno do que a escola ensina sobre gênero e sexualidade nos ajudam a compreender as relações entre gênero, sexualidade e poder e estão não na margem, mas no centro do processo de construção (e desmonte) da democracia no Brasil.

## 1.1 Sobre meu ponto de vista

Antes de partirmos para os fundamentos metodológicos e teóricos que guiam essa pesquisa, acho importante explicitar o lugar social e político em que eu me situo e a relação que estabeleci, ao longo da minha trajetória, com os fenômenos que eu me proponho a aqui analisar. Vindo de uma formação política freiriana e foucaultiana, que compreende as implicações políticas do conhecimento (FREIRE, 2013) e leva em conta as dinâmicas sociais que definem processos de produção, valoração e circulação dos saberes (FOUCAULT, 2010), para mim é fundamental informar a quem lê esta tese o meu *standing point* (HARDING, 2004) ou meu lugar de fala (RIBEIRO, 2017), a partir do qual observo, vivencio e reflito sobre os fenômenos aqui analisados. Além de deixar explícitos os meus múltiplos posicionamentos e implicações, esse exercício de escrevivência (EVARISTO, 2005) foi fundamental no processo de construção de uma relação crítica entre “pesquisador e objeto”, primeiro passo deste trabalho de pesquisa.

Minha relação com questões de gênero e sexualidade é antiga, mas um ponto onde eu posso começar essa história é em 1996, quando contei para a minha mãe que eu era homossexual. Ali, naquele papo tenso, mas cheio de amor, se iniciou um processo de vivência, trabalho e militância que segue firme e forte (às vezes não tão firme, às vezes não tão forte) até hoje. Eu tinha 16 anos. Nós estávamos conversando sobre voltar a morar juntos, quando eu lhe contei. Ela me olhou, disse que ela tinha sido educada para achar que isso era errado, mas que ia aprender comigo, que eu era seu filho e que ela me amava e amaria sempre. E era verdade. Nascida em 1941, filha de um sargento e uma costureira, minha mãe tinha ela mesma já se confrontado com o machismo e o preconceito. Eu era ainda um bebê quando ela se separou do meu pai, dois anos após a aprovação da lei do divórcio no Brasil. Se ela não se declarava feminista, era, como tantas outras, uma mulher de luta. Embora não houvesse espaço para machismo no matriarcado que

era a nossa casa, quando o assunto era homossexualidade, minha mãe ainda teria que confrontar (com a minha ajuda) uma série de noções arraigadas que lhe diziam que ser gay era um distúrbio psicológico, um desvio no “normal” desenvolvimento da pessoa, fonte de perigo, sofrimento e infelicidade. Já era 1996, mas a homossexualidade tinha saído do Código Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde havia apenas seis anos, em 17 de maio de 1990 - data em que, mais tarde, seria comemorado o *Dia Internacional de Luta contra a Igbtfobia*. O estigma e a discriminação aberta contra pessoas não cis-heterossexuais era prática generalizada. Percepções negativas que minha mãe, de algum modo, também compartilhava. Sua disposição afetiva, no entanto, lhe fazia aberta para superar antigos conceitos e aprender novas formas de ver a sexualidade. Essa relação amorosa de troca e aprendizado com minha mãe foi, ela mesma, minha primeira experiência pedagógica na desconstrução de estigmas e preconceitos.

Mas se a condenação moral ainda era majoritária, já existia no Brasil um ativismo gay, lésbico, travesti crescente, que disseminava narrativas positivas sobre ser e viver fora dos modelos de comportamento, identificação e conjugalidade da cis-heteronorma. Narrativas que, felizmente, me alcançaram ainda adolescente e me permitiram construir uma ideia de orgulho, mesmo nesse contexto. A representação na mídia das LGBTQ+ era quase inexistente, e ainda extremamente estigmatizante, mas já se ouviam vozes dissonantes. Enquanto a Marta Suplicy aparecia na TV falando sobre seu projeto de lei para reconhecer a união entre pessoas do mesmo sexo, eu esperava ansiosamente pela próxima cena do Sandrinho e do Jeferson na televisão, o primeiro casal gay - interracial - que eu via ser representado de maneira positiva em uma novela das oito. A internet aberta tinha chegado no Brasil fazia só dois anos e as redes sociais ainda eram algo que estava começando a acontecer. Acessar qualquer material escrito ou audiovisual que falasse sobre homossexualidade, transexualidade ou qualquer tema correlato, da informação, ao romance e à pornografia, demandava bastante empenho (para rodar as bancas de jornal e as locadoras de vídeo do bairro) e um bocado de coragem (para alugar o filme ou comprar a revista que você encontrou). Ser um adolescente gay, na minha experiência nos anos 1990, foi bastante solitário. Fora alguns jogos sexuais não-declarados e minha coleção de revistas *SuiGeneris*, a sensação de isolamento era muito intensa. Nenhuma bixa ou lésbica assumida na família, muito menos no colégio. Na minha escola nenhum professor sonhava em

discutir orientação sexual ou identidade de gênero. Quem sabe se fizesse um debate sobre a desigualdade entre homens e mulheres que problematizasse alguns estereótipos. Quem sabe na aula sobre prevenção a infecções sexualmente transmissíveis (IST) e aids alguém falasse sobre “homossexualismo”, desencorajando a prática ou, num raro relance de esperança, recomendando respeito e pregando a não-violência. Nada além disso.

Foi também em 1996 que morreu Renato Russo, cujas músicas marcaram a minha juventude e me ajudaram a construir uma auto-imagem positiva. Mais um entre tantos levados pelo vírus. A aids ainda era um estigma pesado sobre as bixas, as travestis e os bissexuais, o maior medo das nossas mães e um fantasma que rondava o nosso sexo. A lei que garantiu a distribuição gratuita de antirretrovirais pelo Sistema Único de Saúde havia acabado de ser aprovada, ainda não existia teste rápido, nem profilaxia pós-exposição. A cada transa sem camisinha, se sucedia uma torturante longa espera, que incluía a janela imunológica para fazer o exame e tempo para ler o resultado. Quando comecei minha vida sexual em 1999, nosso “tesão” ainda era “risco de vida” (CAZUZA, 1988).

O ano de 1999 foi também o ano em que entrei para o curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mesmo em um curso de humanas em uma universidade pública, eram raras as bixas ou as lésbicas assumidas, nenhum aluno ou aluna trans, nenhum coletivo LGBTQ+ e, na minha grade, nenhuma disciplina que tocasse no assunto. Eu então inventei uma matéria sobre homossexualidade para um jornal da faculdade, só uma desculpa para chegar até o primeiro grupo de ativismo que eu tive contato. Era o Grupo Arco-íris, do Rio de Janeiro, criado havia menos de dez anos. Lá eu encontrei um ativismo que ainda guardava traços das práticas comunitaristas dos anos 1980/90 - com encontros para trocas de vivências e empoderamento entre pares - mas já completamente institucionalizado, profissionalizado e hierarquizado - e que inclusive já se articulava com o Estado e organismos internacionais em ações de enfrentamento à disseminação do HIV. Foi ali que eu participei pela primeira vez como voluntário de um projeto de educação sexual, financiado pelo Ministério da Saúde, focado na prevenção a IST e aids entre jovens gays do subúrbio carioca.

Mas a atuação no ativismo (e fora dele) não era só sobre aids. Era também sobre direitos, sobre construir uma narrativa positiva sobre si e sobre nós. Ali eu pude aprender com outras bixas, com lésbicas, com bissexuais, com travestis e

transexuais, trocando sobre nossas histórias de vida, falando dos nossos afetos, nossos medos e nossas estratégias de sobrevivência. E beijando, claro. Beijando muito. O sexo coletivo nos *darkrooms* das boates, o cinemão, o banheirão e as transas nos pontos de pegação da cidade eram parte dessa experiência sexo-política. Como também era parte amar, se apaixonar, namorar. Se não havia ainda o direito formal ao casamento, viver o afeto e a conjugalidade já era algo possível. E eu queria mais era andar de mão dada com o namorado no meio da rua. Disputar o território da cidade era parte da luta. Luta mesmo. Física. Eu vivi, ao longo dos anos 2000, ao menos três episódios de agressão física na rua, roupa cheia de sangue, arma apontada para a cabeça. Fora as interpelações - recorrentemente violentas - do dia a dia. Mas a gente era teimosa. E continua sendo. E essa disputa territorial foi ganhando força. Lembro quando começou a “quarta-gay” em Madureira, uma espécie de rolezinho dos anos 2000, em que dezenas de adolescentes LGB (e certamente alguns T) se encontravam na praça de alimentação do quarto andar do que era, na época, o shopping mais movimentado da zona norte do Rio. E a cada ano, nós nos juntávamos na Parada do Orgulho, na de Copacabana e na de Madureira, para beijar e dançar na rua - o que era, indiscutivelmente naquele momento, uma atitude política. As paradas, que já vinham acontecendo desde 1995, ampliavam seu público a cada ano e iam se consolidando como o espaço principal de mobilização e de visibilidade, explodindo como manifestação de massa no início dos anos 2000, ganhando uma expressão que ultrapassaria, no caso de Rio e especialmente de São Paulo, a cifra de um milhão de pessoas. Lembro de passar na banca de revista no dia seguinte de cada parada, e ver, ano a ano, as manifestações ganharem cada vez mais destaque, até se tornarem a manchete principal de todos os jornais.

Em paralelo a essa já intensa militância LGBT+, eu estava organizando, com colegas de faculdade, um curso preparatório para estudantes negros e pobres que desejavam ingressar em instituições públicas de ensino superior. Um pré-vestibular comunitário em um momento pré-cotas, que ousava disputar uma universidade ainda dominada pelas classes médias e brancas. Naquele espaço coletivo de aprendizado, estudantes de graduação convertidos em professores voluntários corriam com os conteúdos obrigatórios, ao mesmo tempo em que davam aulas de cultura e cidadania, promoviam semanas de atividades transversais e organizavam formações pedagógicas regadas a muito idealismo e Paulo Freire.

Foi no movimento pela democratização do ensino superior, que ganhou força no início dos anos 2000, que pela primeira vez eu ouviria alguém me dizer a mim, filho de pai pardo e mãe branca, menino de pele clara e cabelo crespo: “você é negro”. Uma frase que deu início a um processo de reflexão - que segue em curso até hoje - sobre a realidade racial brasileira, sobre as estratégias de embranquecimento a que, por décadas, a minha família se dedicou e sobre o meu próprio lugar nisso tudo.

Essas experiências foram a base da minha formação política e os primeiros momentos em que tive contato com teorias críticas de educação, gênero e sexualidade, de Michel Foucault a Paulo Freire, referenciais que guiariam toda a minha trajetória acadêmica e profissional - e que se fazem presentes ainda hoje no texto e no espírito desta tese.

Essas diferentes formas de militância que eu vivia naquele momento convergiam com uma intensa movimentação política, não só no Brasil, mas no mundo. No plano internacional, a virada do século e o início dos anos 2000 marcaram um momento importante de expansão da agenda dos direitos humanos, ao lado de lutas contra a desigualdade econômica. Era tempo das conferências da ONU sobre meio ambiente, direitos das mulheres, racismo. Época dos Fóruns Sociais Mundiais, em que um discurso de esquerda ia cada vez mais se fortalecendo na América Latina em contraposição às políticas neoliberais que dominaram os anos 1980 e 1990. Me lembro dos dias e das noites no acampamento da juventude em Porto Alegre, onde a gente se encontrava com outros milhares de jovens, de diferentes lugares, pertencimentos e movimentos sociais, para discutir como construir esse tal “outro mundo possível”.

Toda essa movimentação começava a reverberar nas disputas eleitorais. Em 2002, depois de três derrotas, Luiz Inácio Lula da Silva venceria pela primeira vez as eleições presidenciais. Grande parte do ativismo LGBTQ+ - como eu - votou em Lula ou mesmo se engajou na campanha. Dois anos antes eu tinha me filiado ao Partido dos Trabalhadores e a ideia de um governo de esquerda no Brasil ainda era um projeto de realização imprevisível. Lembro de assistir o primeiro discurso de Lula já eleito em um telão na Cinelândia, centro do Rio, junto a milhares de pessoas e bandeiras vermelhas. A sensação era de que aquela vitória também era minha.

Nos anos seguintes, eu veria as duas principais frentes de luta em que eu estava engajado se tornarem políticas públicas - um processo do qual eu mesmo

faria parte. Em 2003, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro dava início à reserva de vagas no vestibular destinada a alunos autodeclarados negros e estudantes da rede pública de ensino, inaugurando um eixo de políticas afirmativas que mais tarde se expandiria para universidades de todo o país. No campo LGBTQ+, com a chegada do PT ao governo federal, o ativismo começou a demandar por uma política nacional explícita voltada ao enfrentamento à discriminação e à promoção de direitos. E em 2004 seria lançado o Programa Brasil Sem Homofobia, marco na expansão das políticas públicas para bissexuais, gays, lésbicas, travestis e transexuais.

O ano de 2004 seria também o ano da minha formatura na graduação. Embora tenha me formado em Comunicação Social, desde o início da minha vida profissional eu me dediquei a projetos educacionais, realizando oficinas de comunicação comunitária com crianças e jovens ou alfabetizando adultos. Foi justamente em um projeto de alfabetização promovido pela UFRJ na Maré que eu esbarraria com a então agente comunitária Marielle Franco, anos antes da tragédia que marcou a política brasileira.

Educação e ativismo LGBTQ+ se juntariam em 2005, quando eu fui convidado pelo Grupo Arco-Íris a trabalhar como capacitador em um dos primeiros cursos de formação financiados pelo Ministério da Educação dedicados a discutir a lgbtfobia com educadoras e educadores. O curso era parte das ações do BSH, que tinha, na educação, uma das suas principais linhas de investimento. Nesse mesmo ano, eu me tornei servidor técnico-administrativo da UFRJ. Como muitos ativistas naquele momento, eu direcionei boa parte do meu investimento militante para a atuação dentro de uma instituição pública. No ano seguinte, em 2006, eu e a equipe da coordenação de extensão onde trabalhava realizamos, no Fórum Mundial de Educação, em Nova Iguaçu, a primeira oficina do recém criado Projeto Diversidade Sexual na Escola, um projeto de extensão voltado justamente para a formação de profissionais de educação nesses temas. E não estávamos sozinhos. Com o apoio do MEC, da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SDH), projetos semelhantes começavam a ser desenvolvidos em universidades de todas as regiões do país, com quem formávamos uma rede de trocas, suporte e ação articulada. Ter, como tínhamos naquela época, o discurso oficial, ainda que tímido, eventualmente retórico, do nosso lado fez muita diferença - e talvez hoje isso esteja cada vez mais evidente.



Ponto alto deste processo, em 2008 eu assistiria ao presidente Lula discursar na abertura do que seria a primeira Conferência Nacional a reunir LGBTQ+ de todo o Brasil para discutir e construir políticas públicas, evento até então inédito no mundo.

O engajamento na formação continuada me trouxe as experiências mais ricas. Permitia uma troca permanente com profissionais da educação em um período de efetivo avanço de um discurso pró-reconhecimento, pró-enfrentamento à violência, de desvelamento das discriminações e, mais importante, de empoderamento de quem queria assumir o tema ou a sua própria identidade no espaço escolar. Durante as oficinas que eu realizava nas escolas, eu podia tomar contato direto com os embates, as contradições e as possibilidades que se desdobravam no cotidiano escolar. Em uma peça de teatro-fórum que apresentávamos em escolas de ensino fundamental, uma personagem lésbica enfrentava mãe e diretora para assumir sua orientação sexual e sua identidade de gênero. Convocados a assumir o lugar da personagem oprimida, uma a uma, crianças e adolescentes podiam experimentar ali formas de confrontar a opressão e de afirmar a dignidade de pessoas LGBTQ+ diante de toda a escola.

O trabalho com formação de professores foi também a motivação para minha entrada no Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Em 2010, sob a orientação de Vera Candau, eu iniciei um trabalho de pesquisa dedicado a analisar os caminhos didáticos que professoras oriundas dos nossos cursos de formação encontravam para discutir sexualidade e gênero em suas escolas e como suas experiências podiam contribuir para pensar modos de inserção dessas questões no currículo da educação básica. A sensação, no trabalho e na pesquisa, era de que estávamos, naquele momento, universidade, gestores, ativistas e escolas, criativamente dando forma a uma educação para a diversidade sexual e de gênero.

O ano de 2010 foi também o ano da eleição de Dilma Rousseff e Jean Wyllys, respectivamente primeira mulher eleita para a Presidência da República e primeiro deputado federal assumidamente gay e comprometido com a defesa dos direitos LGBTQ+ no Brasil. Pela primeira vez eu me sentia verdadeiramente representado no parlamento. Dilma e Jean assumiriam seus mandatos em 2011, sob um contexto de crise econômica e avanço do conservadorismo religioso, que teve uma atuação forte na campanha eleitoral, produzindo uma intensa polêmica em torno da legalização do aborto.



O primeiro ano de mandato de Dilma seria um ano-chave para nós LGBT+. Depois de anos de luta, em maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu como entidade familiar a união estável entre pessoas do mesmo sexo, nos garantindo os mesmos direitos conferidos às uniões heterossexuais. Essa não foi só uma decisão técnica, mas política, fruto de um longo processo de enfrentamento difuso e cotidiano na vida social. Ao longo dos anos 1990 e 2000, milhares de bixas e sapatãs, eu inclusive, fomos viver juntas, montar casa, fazer chá de panela, construir não só uma relação romântica-sexual, mas uma experiência de conjugalidade mesmo (ainda bem inspirada no modelo cis-heterossexual, que era o único disponível no momento). Nós levamos esses relacionamentos para dentro das nossas famílias, para o almoço de domingo. Levamos nossos relacionamentos para o trabalho, botamos foto de casal em cima da mesa, levamos nossos companheiros para a festa de fim de ano da empresa, brigamos para botá-los no nosso plano de saúde. Nós levamos esses relacionamentos para rua, para o médico, para o motel, para o cinema no dia dos namorados, para a escola na reunião de pais, para a televisão e para mais outros tantos lugares onde até então eles não eram bem quistos. Quando o STF reconheceu o casamento entre pessoas do mesmo sexo, ele já estava lá - há anos. Anos em que nós fizemos dele uma possibilidade social - e foi isso que o tornou uma possibilidade jurídica.

Mas a essa boa notícia se sucederia o que é, no meu entender, o ponto de inflexão da política LGBT+ nos governos petistas: o veto aos materiais do projeto Escola Sem Homofobia. Eu tive a oportunidade de tomar contato com parte dos livros, cartilhas e vídeos que compunham o kit em um dos seminários realizados pelo projeto alguns meses antes. Em maio de 2011, em meio a uma crise política, a presidente Dilma vetou a distribuição do material, dando uma declaração que espalhou uma sensação de revolta e frustração na militância LGBT+. O veto me afetava diretamente. Nós mesmos na UFRJ tínhamos, como várias outras universidades, produzido e distribuído materiais sobre gênero e diversidade sexual nas escolas. Um deles, inclusive, já havia figurado no "mural da vergonha" que o então deputado Jair de Bolsonaro montou ao lado do seu gabinete, onde eram exibidos materiais que ele julgava ultrajantes à moral e aos bons costumes. O veto ao kit anti-homofobia soava como uma censura pública ao trabalho que vínhamos desenvolvendo nos anos anteriores. Dali para frente, seria cada vez mais difícil discutir sobre gênero e diversidade sexual nas escolas. Lembro de um embate

durante uma oficina pouco tempo depois do veto em que uma professora indignada confrontava o grupo reiterando que a presidenta já havia interditado aquele tipo de debate.

O veto ao kit anti-homofobia não foi um episódio isolado. Ao veto, se sucederam mudanças na área do MEC responsável pela sua produção e uma série de cortes e contingenciamentos. Lembro da crise que vivemos na equipe do projeto de extensão da UFRJ em 2012, semelhante às vividas em tantas outras universidades, com pagamentos de bolsa atrasados e recursos presos. No mesmo ano, um material educativo que produzimos e que estava pronto para ser enviado às escolas de Vitória teve sua distribuição também interditada.

Foi nesse contexto já conturbado que eu seria, em 2013, convidado para trabalhar na equipe da Coordenação-Geral de Direitos Humanos do Ministério da Educação. Justamente a área da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) responsável pela agenda LGBTQ+ e de mulheres. O clima político definitivamente não era promissor. O conservadorismo avançava cada vez mais, alimentado pela crise política. E o governo ia ficando pouco a pouco mais frágil. Em junho de 2013, meu primeiro mês em Brasília, eu vi de perto o teto do Congresso Nacional sendo tomado por manifestantes, enquanto acompanhava desesperadamente pelo telefone amigos e amigas sendo encurralados e perseguidos pela polícia militar no Rio de Janeiro. Na capital do Brasil, eu mesmo respirei um bocado de gás-lacrimogêneo e assisti o show de técnica e violência da Força Nacional de Segurança.

O ano de 2013 foi também momento da emergência de novos agentes políticos no movimento LGBTQ+. Iniciada pela mudança da sigla em 2008, que colocou o L na frente, a derrocada da hegemonia gay no ativismo abria espaço para que as atenções se voltassem para outros segmentos, como o movimento trans. O *Brokeback Mountain* de 2005 dava lugar à *Garota Dinamarquesa* de 2015 e ao *Moonlight* de 2016. Bixas pretas, homens trans, lésbicas negras, meninos não-binários, pessoas intersexo, transvestigêneres se estabeleciam como os novos protagonistas do movimento. Uma juventude empoderada para quem o modelo institucional, do qual eu, querendo ou não, fazia parte, já não parecia mais suficiente para dar conta de suas expectativas políticas.

Enquanto isso, no trabalho no Ministério, a agenda LGBTQ+ estava visivelmente fragilizada. Conseguimos avançar muito pouco. Nesse contexto,

instituir o reconhecimento do nome social no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2014, foi uma grande conquista. Como também foi a publicação da Resolução nº 12, de 2015, construída e publicada pelo Conselho Nacional LGBT+, que recomendava o reconhecimento da identidade de gênero nas escolas, e cujo parecer eu tive a felicidade de escrever.

Do outro lado do *front*, a política educacional em gênero e diversidade sexual seguia sendo diretamente atacada. Na votação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, assistimos, não sem protesto, a todas as menções explícitas a gênero e sexualidade serem retiradas. No debate subsequente dos planos estaduais e municipais, algumas cidades não só apagaram qualquer referência, como chegaram a aprovar leis proibicionistas, que vetavam a discussão ou a distribuição de material sobre esses temas nas suas redes. Cada vez mais se multiplicava um movimento articulado de enfrentamento ao que agora se denominava como "ideologia de gênero". E a educação era o principal alvo. Uma ofensiva reacionária que, diga-se de passagem, nos pegou despreparados e que até hoje, me parece, ainda não conseguimos responder. Falar desses temas na escola poderia, a partir daquele momento, colocar o professor ou a diretora na mira de políticos conservadores ou mesmo diante de uma notificação extra-judicial. Fragilizado, o governo recuava cada vez mais diante de temas polêmicos que, naquele momento, já figuravam como um verdadeiro tabu na gestão federal. Em 2015, uma nota técnica que legitimava a abordagem de questões de gênero na escola - que eu mesmo escrevi - seria revogada em mais um recuo do Ministério da Educação.

Apesar de tudo, esses dois anos e meio em Brasília me permitiram uma imersão no campo das políticas educacionais e da administração pública que me renderam muito aprendizado. Ali eu pude compreender a escala e o alcance das políticas educacionais, testemunhar alguns dos jogos de interesse, por vezes ideológicos, por vezes personalistas e mesquinhos, sobre os quais iam sendo elaboradas (ou desmontadas) políticas públicas. Pude também vivenciar, por dentro, as contradições próprias do projeto conciliatório petista, que naqueles anos vivia seus últimos momentos. Quando deixei o MEC em dezembro de 2015, o processo de *impeachment* contra a Presidenta Dilma já estava em curso e o ano de 2016 acabaria já sem o PT no governo.

De Brasília para o Rio de Janeiro, estava eu de volta à vida ativista e à universidade. Após um ano de preparação, em janeiro de 2017 deixei o serviço público e me mudei para São Paulo para começar uma nova etapa de vida como estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com um projeto de pesquisa dedicado a pensar justamente a política pública de educação em gênero e diversidade sexual. O doutorado era também um certo exílio, uma retirada estratégica, para reabastecer a mente, visitar o corpo, aprender e ter tempo para me reposicionar nesse novo mundo, nesse novo contexto.

Quando eu entrei no doutorado, o campo de pesquisa nas ciências sociais e humanas e especificamente o campo dos estudos de gênero já vivia um intenso processo de transformação. O pesado investimento público na expansão de vagas e democratização do acesso ao ensino superior através de políticas como ENEM, REUNI, PROUNI e SISU, além de explícitas ações afirmativas, tinham modificado substancialmente o perfil discente das universidades. A participação de grupos até então marginalizados se ampliou nos cursos de graduação e, na sequência, nos programas de pós-graduação. Pessoas negras, trans, periféricas eram cada vez menos “objeto” e cada vez mais sujeitos na produção do conhecimento científico. Como representante discente, eu atuei, junto a outras companheiras, para que pela primeira vez fosse implementada uma política de cotas para pessoas negras e indígenas no nosso programa de pós-graduação. Política que, dois anos mais tarde, se estenderia também para pessoas trans.

A crescente presença desses grupos na pós-graduação e na docência universitária permitiu cada vez mais seu acesso aos meios de produção de conhecimento científico, o que produziu não só uma mudança de caras e cores, mas alimentou uma intensa disputa epistemológica. Esses outros sujeitos traziam outros pontos de vista, outras perguntas, outros referenciais e outras gramáticas, que não raro antagonizavam figuras e referências até então estabelecidas. No campo dos estudos de gênero, perspectivas anti-colônias e interseccionais estavam em franco crescimento. Um movimento que, de alguma maneira, dava respostas a muitas das minhas ansiedades intelectuais e trazia subsídios para a construção de uma pesquisa que fosse além de um referencial calcado em epistemologias do “norte” e contasse, de forma substantiva, com a produção de conhecimento de sujeitos subalternos.

Esse ambiente de tensão criativa dentro do campo acadêmico se contrapunha a um ambiente político nacional cada vez mais belicoso e hostil. Em março de 2018, o Brasil se chocou diante do assassinato da então vereadora Marielle Franco. Uma parlamentar negra, bissexual e socialista, até aquele momento pouco conhecida, Marielle se tornaria símbolo e ponto de convergência de uma série de coletividades políticas, provocando manifestações em todo o país. Seu assassinato era o anúncio de um processo de recrudescimento da política brasileira. Algumas semanas depois eu me veria cruzando São Paulo até São Bernardo para protestar contra a prisão do ex-presidente Lula. Nos meses seguintes, com o perigo da extrema-direita ganhar as eleições, me vi engajado em um processo eleitoral que foi, no mínimo, extenuante. Passeatas do #elenão, debates nas redes sociais, combinados com rachas na família, culminaram em um profundo sentimento de derrota e descrença em uma sociedade que mostrava cada vez mais sua face perversa. O exílio de Jean Wyllys me afetou profundamente. Dava materialidade à derrota. Era o recado claro de que não éramos bem vindos no "novo Brasil" que se anunciava.

Depois de anos de investimento precário, o governo federal, agora sob comando de militares declaradamente lgbtfóbicos, se tornaria inimigo aberto da agenda feminista e LGBT+. Militarização de escolas, ameaças de cortes de bolsas, anticência. Passávamos da vacilação negligente para uma explícita agenda de desmonte de todas as políticas de direitos humanos arduamente construídas nas últimas décadas, com o Ministério da Educação assumindo formalmente a tarefa de eliminar a "doutrinação marxista" e a "ideologia de gênero" das escolas brasileiras.

Todo esse contexto ficou ainda mais difícil com a pandemia. A política de morte, que já denunciávamos no apelo ao militarismo e ao discurso de ódio, agora ficava explícita e ganhava escala nacional. Sobrevivemos. Mas muitos ficaram pelo caminho. A pandemia confirmou o que eu já pressentia, a letargia da população brasileira, anestesiada por séculos de violência que nos introjetaram um profundo senso de descartabilidade, inerte diante de mais de meio milhão de mortes.

Ver tudo isso, viver tudo isso, definitivamente não foi simples. A ideia de que estávamos, ainda que de forma lenta e precária, avançando em direção a um futuro mais igual e democrático ficou em suspensão. Teria tudo isso que vivemos sido apenas um breve interstício democrático em uma sociedade que persistia autoritária, hierárquica e violenta? Estaríamos presos ao eterno *looping* histórico

brasileiro em que a tentativas de transformação social se sucedem restaurações conservadoras? Teria sido tudo isso em vão? Esse outro mundo possível seria mesmo viável ou só uma miragem a sustentar nossa existência nesta terra inóspita chamada realidade?

Ao mesmo tempo, a chegada de Bolsonaro ao governo reforçava a importância do trabalho de pesquisa em que eu estava engajado. Diante de discursos que insistiam em tratar questões de gênero como uma "cortina de fumaça" era ainda mais necessário o esforço de evidenciar o papel das representações de gênero e sexualidade na construção do discurso político dos reacionários. A instrumentalização dessas noções pela extrema-direita me parecia evidente, mas ainda assim, pouco compreendida em suas formas, relevância e efeitos. Não com grande surpresa, vimos emergir, no próprio "campo progressista" uma narrativa que culpava as agendas feministas e LGBTQ+, reduzidas a movimentos "identitários", pela divisão da esquerda e pela ascensão do bolsonarismo. Um discurso que pensávamos morto, mas que reviveu antigas dicotomias e velhas práticas.

Tudo isso tornava ainda mais premente - e urgente - produzir insumos que nos permitissem demonstrar o lugar do gênero e da sexualidade como constitutivos das dinâmicas políticas e das representações de poder no Brasil. E minha pesquisa, eu acreditava (e ainda acredito) podia dar alguma contribuição nesse sentido. O ciclo político iniciado com a eleição de Lula parecia definitivamente encerrado e esses novos tempos exigiam daquelas e daqueles que se dedicam à produção intelectual um novo esforço, um investimento para ressignificar estes processos e repensar estratégias. Um investimento que nos ajudasse a compreender essa história, ainda recente, mas já tão extensa, e nos permitisse construir novas táticas de luta que reacendessem a possibilidade de transformação. Um processo de transformação no qual eu me sinto profundamente implicado.

Eu vivi na minha vida, na minha pele, as transformações desses tempos, que pra uma bixa de Madureira, foram muitas. Essa tese, que nas páginas seguintes ganha corpo e forma, nasceu justamente da vontade de contar essa história, no campo específico da educação, de construir uma narrativa sobre esses tempos e essas lutas - que eu vivi, que nós vivemos e seguimos vivendo. Como eu tentei demonstrar nesta pequena apresentação, minha trajetória de vida, de trabalho e de ativismo está bastante conectada a esse meu "objeto de pesquisa". Em diferentes

momentos e de diferentes lugares, eu participei da construção das políticas de educação em gênero e diversidade sexual que são hoje meu alvo de estudo. Toda essa proximidade/imersão com as políticas sexuais e de gênero, como alguém que participou diretamente da sua construção, não só no campo da disputa cultural, mas na sua materialização como política pública, se constitui, no meu entender, simultaneamente uma vantagem e um desafio para o trabalho de pesquisa. Vantagem porque me permitiu um olhar privilegiado, uma relação diferenciada, de quem pôde vivenciar esses processos pessoalmente e, para além dos documentos, testemunhar estes acontecimentos com os próprios olhos. Relação que constituiu também - e por isso mesmo - um desafio. Desafio de conseguir me deslocar deste meu ponto de vista particular, deste meu olhar localizado, enviesado, e ir além da minha experiência individual com essa política para poder percebê-la a partir de outros olhares e pontos de vista. Uma reflexão que é, inescapavelmente, sobre meu próprio lugar e minha própria atuação nesse processo.

Eu estou obviamente implicado politicamente. Implicado na luta pelos direitos das pessoas LGBT+. Na luta pela transformação das relações de gênero. Na luta anti-racista. Na democratização do sistema político e em uma transformação radical das formas e da ação do Estado brasileiro. Na redistribuição mais igualitária dos recursos materiais, do valor simbólico, da dignidade e do direito à vida. Numa transformação profunda da nossa sociedade que supere de vez as marcas históricas da escravidão, da invasão colonial, da hipereexploração capitalista. Esse compromisso político constitui boa parte da motivação para a produção dessa tese. E por motivação digo aquilo que nos faz levantar de manhã e sentar na frente do computador para analisar material, ler, escrever, aprender. Ciente desse evidente engajamento, meu esforço contínuo foi não a busca (invariavelmente fracassada) de algum tipo de neutralidade ou imparcialidade. Como ser imparcial diante de políticas que literalmente matam os meus, as minhas e os meus companheiros de estrada? Que ameaçam a minha própria existência e das pessoas que eu amo? Mas eu entendia que, se a pretensiosa neutralidade científica (em verdade um delírio egocêntrico branco masculino ocidental) não era um caminho viável ou desejável, a mera reiteração, em linguagem científica, de pressupostos ideológicos pré-definidos também não me interessava. E não me interessava justamente porque, a despeito da sua aparente utilidade imediata como instrumento ideológico, um tipo assim de produção intelectual de muito pouco ou quase nada contribuiria, de fato, para as



lutas que precisamos, como sempre e mais que nunca, travar nesse (mais um) momento sombrio da história brasileira. A mera reafirmação do que "já sabemos", que reitera a realidade tal qual gostaríamos que ela fosse, não nos ajuda, de fato, na luta. Ao contrário, realimenta nossa visão turva e nossa incapacidade de agir de forma eficaz em uma realidade política que por vezes insistimos em não perceber em sua complexidade. Como em toda coletividade política, também naquelas que eu participo circulam narrativas dominantes (do momento), que trazem explicações simples (e por isso taticamente poderosas) sobre nossa história política recente. Narrativas com as quais eu, invariavelmente, tenho que lidar. Diante delas, busquei construir uma relação que espelhasse nem uma postura que aposta na contradição como auto-afirmação, nem uma postura confortável (vaidosa e medrosa ao mesmo tempo) que recorre ao discurso dominante em busca de validação. Nesse esforço certamente eu fracassei e fui bem sucedido, um tanto de cada, dada as óbvias limitações de tempo, de forma e da minha própria capacidade humana. Mas esse esforço está aí visível, espero, ainda que como intencionalidade precária, a motivar uma reflexão que se empenha para ser (auto)crítica.

E se gastei essas tantas páginas para descrever a minha história intencionalmente entrelaçada com os fenômenos que eu me proponho aqui analisar é justamente para deixar evidente esse meu lugar de fala. E digo lugar de fala não para evocar qualquer autoridade, mas para fazer ver a partir de que posição social e trajetória pessoal eu falo, ou seja, desde onde (subjéctiva e socialmente) eu produzo esse conhecimento. Para que quem lê essa tese possa compreender as condições em que esse conhecimento foi produzido, as intenções - ao menos as mais explícitas - que motivaram a sua produção. E assim poder estabelecer uma relação crítica com ele, filtrar seus graus, interpretá-lo e posicioná-lo no conjunto largo de produções que se entrelaçam nos nossos campos políticos e científicos. Situar-se, situar de onde se fala, é justamente o modo de deixar evidente seu lugar na economia de produção e circulação de conhecimento. Quão mais explícitas essas posições, mais explícitos os sistemas de poder que subjazem à produção do saber. A peça que se segue é, portanto, um produto localizado, marcado social e politicamente, posto agora em circulação e em diálogo com um conjunto de outras narrativas e interpretações que seguem no esforço exaustivo de compreender e agir nesse nosso presente, com o qual eu espero poder contribuir.



## **2. A construção da pesquisa**

Antes de tudo, é importante ressaltar que o desenvolvimento dessa pesquisa se deu de forma concomitante e indissociável ao processo de aprendizado que eu vivi nos últimos anos e em razão dele. Um doutorado, vale lembrar, não é apenas a realização de um projeto de investigação, mas é também um investimento formativo. É uma oportunidade de aprendermos a pesquisar fazendo pesquisa. De aprimorarmos nossas habilidades docentes. É um mergulho num determinado campo de conhecimento. É muitas vezes a oportunidade de participar do debate intelectual de um tempo. O que se apresenta aqui é, portanto, resultado não só de um trabalho de investigação, mas de toda uma experiência formativa que, embora recorrentemente solitária, foi vivida sempre no coletivo.

O desenho da pesquisa, seus métodos, referenciais e foco da análise acompanharam esse processo de aprendizado. Como acompanharam também as inúmeras transformações políticas vividas pelo Brasil durante os últimos anos. Quando eu comecei a escrita do projeto na Biblioteca Nacional de Brasília em novembro de 2015, Dilma Rousseff ainda vivia no Palácio da Alvorada. Quando minha aprovação foi divulgada em junho de 2016, a Presidenta já estava afastada do cargo. No dia da matrícula, o impeachment estava consumado e o Brasil já era governado por Michel Temer. Quando a banca de qualificação se reuniu, o país já tinha um presidente militar eleito e empossado. E no ano em que essa tese é depositada, o Brasil vive sua eleição presidencial mais tensa desde o início deste século. Em todos esses acontecimentos, o embate em torno da educação em gênero e sexualidade teve papel relevante, o que acabou impactando o recorte, o enfoque, os objetivos e os métodos da investigação. O desenho de pesquisa aqui apresentado é, portanto, uma história contada a partir do fim, de onde se pode visualizar todo o percurso e reconstituí-lo, dando coerência a uma trajetória por vezes marcada por descompassos, descontinuidades e reorientações de rota.

### **2.1 Definindo o foco**

Meu interesse inicial de pesquisa era fazer uma análise do conjunto de iniciativas fomentadas pelo governo federal a partir de meados dos anos 2000 que,

de diferentes maneiras, propuseram a crítica e a reformulação de práticas e saberes escolares no sentido do enfrentamento à discriminação sexual e de gênero e da promoção dos direitos de mulheres e pessoas LGBTQ+ *na e a partir da* educação. Investimentos que, provocados pela incidência do movimento feminista e do ativismo LGBTQ+ e materializados pela atuação articulada de múltiplos atores, promoveram, na educação escolar, a abordagem de questões de gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva inovadora. Ações que, embora dispersas e descontínuas, se consideradas em conjunto constituíram o que se pode definir como *uma política pública educacional em gênero e diversidade sexual*.

Sem desconsiderar que questões de gênero e sexualidade sejam já, há bastante tempo, tematizadas na educação escolar, meu entendimento era de que havia emergido, especialmente a partir da chegada do Partido dos Trabalhadores ao governo federal, uma nova política educacional. De início minha proposta era focar apenas na agenda derivada da atuação do movimento LGBTQ+. No entanto, logo no início do processo de investigação ficou evidente como, na educação, essas iniciativas se mesclavam e sobrepunham àquelas oriundas das políticas para as mulheres. Diante disso, me parecia improdutivo insistir em uma abordagem que se esforçasse por distinguir essas agendas e optei por tratá-las de forma articulada. Ainda que consideradas importantes continuidades, a política educacional produzida a partir do Brasil Sem Homofobia e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres trazia uma abordagem que a diferenciava substancialmente daquelas desenvolvidas até então nessa arena, em especial das ações de educação sexual que lhe antecederam nos anos 1990. Enquanto essas últimas eram oriundas das políticas de saúde, orientadas por uma abordagem biopsicossocial e com foco no enfrentamento da aids, de outras IST e da evasão motivada pela gravidez na adolescência, as ações que eu queria investigar tinham sua origem no campo dos direitos humanos e partiam de uma abordagem sócio-histórica para confrontar a discriminação sexual e de gênero e promover os direitos de mulheres e LGBTQ+.

A construção dessa política pública reuniu acadêmicos, ativistas, gestores, profissionais de educação e estudantes em uma rede de comunicação, articulação e ação que atravessou escolas, universidades, movimentos sociais e instâncias de governo. Neste espaço de interlocução foi produzido, de forma articulada e negociada, um discurso pedagógico diferenciado dos que, até então, tinham habitado as políticas educacionais brasileiras. Embora em termos de alcance e

recursos seu programa tenha sido bastante reduzido, ao assumir e propagar esse discurso, essa política constituiu um posicionamento explícito - ainda que precário - de diferentes esferas de governo e instituições públicas sobre a pertinência da abordagem de questões de gênero e sexualidade na escola dentro de uma perspectiva de valorização da diversidade, do combate à desigualdade e de promoção dos direitos humanos.

De início eu estava muito preocupado em contar a história dessa política. Quais foram seus antecedentes históricos? Quem foram os agentes cuja mobilização, em determinado contexto, permitiram a emergência de uma política de educação com essa abordagem? Como essa política se desenvolveu? Que acontecimentos marcaram sua ascensão e seu declínio? E mais: que proposições acerca das regulações sexuais e de gênero, organizados como um discurso pedagógico, essa política educacional em gênero e diversidade sexual trouxe? De que maneira noções que estavam em circulação em diferentes campos (no movimento social, nas universidades, na gestão pública, na escola) foram articuladas para produzir um discurso propriamente pedagógico que propunha uma transformação nos modos da escola lidar com e ensinar sobre gênero e sexualidade?

Essas perguntas eram motivadas, ao menos em parte, por certo sentimento melancólico: com a saída da esquerda do governo e diante da ameaça a uma série de conquistas, era preciso registrar o quanto nós já tínhamos sido capazes de avançar. Em um contexto político novo, protagonizado por novas gerações de ativistas, era preciso garantir uma memória sobre as lutas que travamos para construir a possibilidade de uma educação para a diversidade sexual e de gênero em um Brasil tão conservador. Uma memória que nos desse fundamento e ajudasse a reforçar nossa resistência ao avanço reacionário que já se anunciava.

No momento em que iniciei esse projeto de pesquisa, o investimento federal em uma abordagem de gênero e sexualidade na escola já havia provocado reações de grupos conservadores diversos, cujas ofensivas cada vez mais assumiam um caráter sistemático, a ponto de produzir uma inflexão no processo de desenvolvimento desta política. Ao longo do processo de pesquisa, essa reação se fortaleceu. O embate em torno do ensino sobre gênero e diversidade sexual nas escolas transbordou as comunidades escolares e as áreas de gestão, alcançou o Congresso Nacional e as disputas eleitorais e tornou essa política educacional

personagem relevante nos principais episódios que marcaram a história política brasileira recente.

Com os acontecimentos políticos que se sucederam durante o processo de investigação, o foco da pesquisa foi se deslocando. Cada vez mais, a pesquisa mirava para além do processo de desenvolvimento dessa política educacional *em si*, e se voltava a compreender o *papel dela* nos embates sociais mais amplos que marcaram os últimos anos. Por que uma política educacional tão inexpressiva em termos orçamentários e programáticos foi tornada personagem de alguns dos momentos mais importantes da recente história política brasileira? Com que sentidos e dentro de quais estratégias ela foi acionada nesses episódios? Que efeitos político-discursivos o antagonismo a ela produziu? O que esses embates evidenciam sobre a função social da escola na reprodução/transformação das relações de gênero e sexualidade? Mais que isso: de que maneira a forma como a escola ensina sobre gênero e sexualidade se relaciona com processos mais amplos de construção (e desmonte) da própria democracia?

O desenvolvimento dessa política educacional, assim como os embates em torno dela, não é objeto inédito, pelo contrário, há já um considerável número de investigações que se dedicam a analisar esses fenômenos. Em levantamentos relativamente recentes, Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum identificaram um forte crescimento do número de estudos sobre políticas educacionais na sua intersecção com gênero e sexualidade, principalmente a partir da segunda metade dos anos 2000. (VIANNA, 2012; VIANNA, UNBEHAUM, 2016). Nessa diversidade de produções, podem ser identificados dois grupos.

Um primeiro conjunto, cujo recorte temporal se concentra nos primeiros dez anos dos governos petistas, é formado por investigações que buscam compreender o processo de *produção* da política de educação em gênero e diversidade sexual, focando em ações específicas ou analisando certo grupo de iniciativas desenvolvidas. Essas pesquisas se debruçam sobre um período de elaboração, experimentação e expansão dessa política, notadamente os primeiros dez anos das administrações petistas. Investigam como, nas organizações ativistas, na gestão, na universidade ou na escola, os diferentes agentes engajados na sua construção estavam, naquele momento, criativamente se arriscando em práticas inovadoras, ampliando e consolidando relações, constituindo e fortalecendo um campo de ação conjunta, em um período em que estas ações contavam, ainda que considerados

seus limites, com alguma sustentação política e institucional, em especial (mas não só) do governo federal. Em geral, as pesquisas deste período analisam uma política educacional em gênero e diversidade sexual em ascensão, ainda que evidenciem seus limites e sua precariedade.

O segundo conjunto de investigações é composto por pesquisas focadas na *reação* às políticas de gênero e diversidade sexual na educação, que procuram traçar a genealogia dessas investidas reacionárias ou se concentram em episódios específicos de embate. Publicadas em sua maioria de 2016 em diante - em boa parte, portanto, concomitantes à minha pesquisa - seu recorte temporal começa no veto ao kit do projeto Escola Sem Homofobia, passa pelos embates em torno dos planos de educação, pelo processo de impeachment, e vai até a chegada da extrema direita à Presidência. Ainda que ressaltando resistências, essas pesquisas analisam um momento de retração das iniciativas educacionais em gênero e diversidade sexual sob um contexto cada vez mais conservador.

Entre um grupo e outro eu percebia uma lacuna, uma mudança abrupta de foco e interesse de pesquisa, provocado, parece evidente, por uma mudança brusca do contexto político marcada pelo avanço rápido de movimentos reacionários que demandavam urgente interpretação. Diante deste conjunto de produções sobre o tema, minha primeira proposta foi produzir uma análise de conjunto, focada não em alguma dimensão ou algum momento específico, mas dando conta dos aspectos e movimentos gerais da política educacional em gênero e diversidade sexual. Propus para isso um recorte temporal amplo, que ia desde o momento pós-redemocratização, onde se estruturaram as bases institucionais que permitiram sua emergência, e avançava até a chegada da extrema-direita ao governo federal, fato que, no meu entender, encerrou definitivamente seu ciclo. Embora alertado dos desafios próprios a uma empreitada tão abrangente, eu queria ter a possibilidade de estruturar uma análise da política de educação em gênero e diversidade sexual que pudesse articular seu processo de produção à sistemática reação que se lançou sobre ela. Algo que, no meu entender, poderia contribuir para uma compreensão mais integral do percurso, dos sentidos e dos efeitos dessa política educacional.

## 2.2 Do gerencialismo à perspectiva sócio-crítica

Meu campo era, evidentemente, o da análise de políticas públicas, no nicho específico das políticas educacionais. Um campo que, embora fosse já há algum tempo meu espaço de trabalho, ainda me era relativamente novo enquanto investimento de pesquisa. Embora eu já atuasse na construção daquilo que se constituiria uma política educacional em gênero e diversidade sexual, tanto na coordenação de ações de formação voltadas a profissionais da educação quanto no engajamento em espaços de participação social onde essa agenda era negociada com os governos, meu investimento de pesquisa focou, até o Mestrado, na prática pedagógica, em especial nos caminhos didáticos criativamente produzidos por professoras para trabalhar esses temas em suas escolas (BORTOLINI, 2012). Foi o trabalho no Ministério da Educação, com todos os seus aprendizados e desafios, que mobilizou um redirecionamento do meu foco. A vivência cotidiana de processos de negociação e disputa política, o alargamento da percepção para um patamar nacional e a intimidade com as contradições próprias da gestão são alguns dos fatores que me despertaram o interesse em discutir a educação em gênero e diversidade sexual enquanto política pública.

Nesse processo inicial de aproximação com o campo da análise de políticas educacionais, minha porta de entrada foram as produções do pesquisador britânico Stephen Ball (1994; 2006; 2012). A partir da análise das reformas neoliberais que atingiram os sistemas de ensino na Grã-Bretanha, Ball trazia uma forte crítica a abordagens que operam a partir da aplicação de uma lógica empresarial à gestão pública. Alimentado pelo avanço neoliberal, esse paradigma, que podemos chamar de gerencialista, percebe a construção de políticas públicas como um processo linear e vertical de elaboração e implementação, centrado na figura dos gestores e nos espaços institucionais, com pouca ou nenhuma atenção às dinâmicas particulares do cotidiano escolar e à multiplicidade de atores que participam dos processos educativos. Nessa perspectiva, os embates ideológicos e a negociação política são interpretados como interferência prejudicial à administração pública, que deveria ser orientada por uma suposta neutralidade técnica. Nesse paradigma, a análise das políticas educacionais se restringe a uma avaliação de resultados, centrada na métrica, na eficácia e na eficiência de um determinado programa de ação em atingir um certo conjunto de objetivos. É nessa perspectiva que se

sustentam iniciativas que propõe, por exemplo, priorizar uma administração “técnica” em detrimento da gestão democrática da escola, ou substituir a autonomia criativa dos educadores pela adoção de projetos pedagógicos exógenos - não raro produzidos por organizações privadas para quem a educação constitui um mercado - reduzindo o trabalho docente à mera implementação de um currículo e uma didática pré-formatados.

A esse paradigma gerencialista, Ball contrapõe uma outra perspectiva, que podemos nomear como sócio-crítica, que, sem de modo algum desprezar a importância da competência técnica na gestão estatal, enxerga a construção de políticas públicas como um processo fundamentalmente político e aponta a importância de interpretar a política educacional dentro do contexto social mais amplo em que ela se desenvolve. Nessa perspectiva, a retórica tecnicista é denunciada como uma tentativa de esvaziar o debate político em nome de uma suposta objetividade que seria, ela mesma, um modo de naturalizar noções e interesses do projeto neoliberal. Na direção contrária, o paradigma sócio-crítico trazido por Ball se esforça por explicitar os embates e negociações entre diferentes grupos de interesse que disputam os recursos, os sentidos e as formas de ação do Estado. Sentidos e formas que não estão pré-definidos por qualquer racionalidade técnica, mas que são produzidos necessariamente através de processos políticos, pelos quais determinados fenômenos são constituídos como problemas sociais a demandarem a mobilização de recursos públicos para seu enfrentamento. Na perspectiva sócio-crítica, uma política educacional não é a resposta objetiva mobilizada tecnicamente pelo aparato governamental diante de um problema social previamente detectado. Mais que isso, ela é o resultado de uma multiplicidade de jogos de força entre diferentes agentes sociais que disputam as formas de ação do Estado e os recursos materiais e simbólicos sob sua jurisdição. Agentes que percebem a política educacional como um meio para realização de suas estratégias políticas. Se é certo que há aí uma dimensão que poderíamos, por força do hábito, chamar de técnica - produção de dados, pesquisa, diagnósticos - essa caracterização integra um processo eminentemente político-discursivo, em que múltiplos atores colocam em ação estratégias político-discursivas para convencer a sociedade e os agentes públicos de que determinado fenômeno existe, constitui um problema social e há necessidade de mobilizar recursos públicos para agir sobre ele.



Embora produzidas em outro contexto, as análises de Ball me ajudavam a compreender como, na realidade brasileira, fenômenos persistentemente evidenciados tecnicamente continuam seguindo fora do escopo de intervenção dos governos. A pandemia de COVID é o exemplo recente mais gritante, mas também a fome, a miséria, o desemprego, a desigualdade social, racial e de gênero, todos esses são fenômenos mapeados, estudados, desenhados pela ciência brasileira, cujo enfrentamento depende de elaboração e luta política e que, por isso mesmo, seguem, com raras exceções, sendo confrontados de modos absolutamente precários pelo poder público. Por outro lado, problemas e necessidades de intervenção podem ser politicamente produzidos mesmo sobre miragens como a “ideologia de gênero” ou a “doutrinação comunista nas escolas”, e mesmo que tecnicamente sejam desacreditados, seguem mobilizando uma quantidade considerável de recursos públicos no combate a esses inimigos imaginários. Constituir as desigualdades sexuais e de gênero como um problema social foi justamente a tarefa dos múltiplos ativismos que se organizaram ao longo dos anos 1980, 1990 e 2000 - e continua sendo até hoje. Uma empreitada que, se envolve certamente aspectos técnicos, como a produção de dados e a gestão de recursos, só se viabiliza a partir de um investimento diretamente político.

As produções de Ball se comunicavam também com minha própria vivência na construção de políticas públicas, que havia se dado a partir dos movimentos sociais ou de mecanismos de participação social. Já de início, me pareciam pouco interessantes abordagens estruturadas sobre uma lógica tecnicista, focadas em aspectos “mensuráveis” da política educacional, sua “eficácia” e “eficiência” ou, ao contrário, seu “fracasso” em atingir determinados “objetivos” e “metas”. Para mim, a existência de espaços participativos onde a disputa pelos sentidos e formas de ação do Estado pudessem acontecer de forma explícita não era um entrave à eficiência administrativa, mas condição da própria democracia. Para além dos números de profissionais formados ou materiais distribuídos, eu queria compreender como se deram os processos de negociação e embate político e discursivo pelos quais diferentes agentes sociais disputaram os modos como a escola ensina sobre gênero e sexualidade. A linguagem gerencialista era insuficiente para alcançar essa dimensão político-discursiva, onde residia o meu interesse. Era também nesse plano político-discursivo que, assim eu entendia, se poderia compreender, para



além da métrica, a qualidade e a intensidade do impacto pedagógico, político e social dessa política educacional.

### **2.3 Para além da métrica: política e discurso**

Em seus textos, Ball (2006, p.23-24) insiste na necessidade de se fugir de um empirismo descritivo, segundo o autor ainda muito recorrente nas pesquisas sobre políticas educacionais. Chama atenção para o risco do isolacionismo na pesquisa educacional, quando "a educação é separada do campo mais amplo da mudança na política social" e reforça a necessidade de "localizar a educação dentro de projetos e ideologias mais gerais da política social contemporânea". Para o pesquisador, "ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais", muitos, pesquisadores em política educacional acabam por restringir "as possibilidades de interpretação", jogando "os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios".

A abordagem do ciclo de políticas, desenvolvida por Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992), propõe um desenho de pesquisa que busca escapar de uma linearidade que divide a política em etapas de formulação e implementação, e lança seu olhar sobre os diferentes contextos em que uma política educacional se desenvolve. No seu desenho para pesquisas em políticas educacionais, Ball e seus colaboradores propõem que a análise seja feita não a partir de etapas lineares, mas considerando um conjunto de contextos em que a política pública se desenvolve. O primeiro contexto, a que eles chamam de contexto da influência, diz respeito ao processo de formulação discursiva, onde diferentes grupos de interesse vão disputar os sentidos que fundamentam uma determinada política pública. O segundo contexto diz respeito à produção textual, ou seja, como a política se materializa em lei, norma, texto político, texto pedagógico. E o terceiro contexto foca na prática, não na lógica da simples implementação linear de uma política previamente formulada, mas buscando compreender como os diferentes sujeitos envolvidos na materialização da política (nos sistemas de ensino e nas escolas, por exemplo) interpretam a política em seus contextos de ação. Em produções subsequentes, Ball (1994) inclui ainda dois outros contextos: o contexto dos efeitos e o contexto da estratégia política. O primeiro considera que, mais que resultados,

as políticas públicas produzem efeitos, e pressupõe que sua análise deve se preocupar com seus impactos em questões como justiça, igualdade e liberdade. O último, diz respeito às estratégias sociais e políticas que são elaboradas a partir de e como resposta a determinada política educacional. Para Ball, estes contextos não devem ser entendidos de forma linear ou sequencial, mas como campos concomitantes de análise, que se interpenetram a todo momento e devem ser pensados de forma inter relacional.

Refletindo sobre a relevância desta proposição teórico-metodológica para as pesquisas em educação no Brasil, Jefferson Mainardes (2006, p.49) afirma que a abordagem do ciclo de políticas tem por positivo justamente se afastar de modelos que "ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão". Para o pesquisador, "essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais".

Embora eu não tenha seguido aqui exatamente a metodologia do ciclo de políticas e estruturado a análise nos contextos propostos por Ball, suas proposições me ajudaram a escapar do paradigma gerencialista e construir uma análise centrada não na métrica, mas na dimensão propriamente político-discursiva da política educacional. Ao mobilizar a produção teórica de Michel Foucault para pensar as políticas públicas e aplicar uma noção descentrada de poder à análise das políticas educacionais, a abordagem de Ball (2012) permitia ir além de uma perspectiva verticalizada que descreve a política pública como produto da ação de um reduzido grupo de "policy makers" envolvidos na alta gestão estatal ou atuantes sobre ela, cuja "tomada de decisão" reverberaria de cima abaixo pelos aparelhos de Estado. Ao contrário, a abordagem de Ball apontava para uma compreensão mais alargada dos espaços, tempos e processos pelos quais uma política pública é construída. Implicava também uma percepção mais plural e difusa de quem são os agentes envolvidos na produção de uma política educacional e da qualidade da participação desses agentes na definição das suas formas e seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, ativistas não figuram como meros demandantes, professores não são simples implementadores e estudantes podem ser percebidos para além do lugar de público-alvo. Para além dos espaços formais e das reuniões de diretoria, as

dinâmicas que definem o desenvolvimento de uma política pública são produto da atuação de um sem número de agentes, que se encontram e se confrontam em diversos espaços de negociação, colaboração e disputa, institucionais ou não. Arenas que vão da sala de aula ao gabinete do Ministro, de um conselho de classe à sessão parlamentar onde se vota um plano de educação.

Essa abordagem está conectada intimamente à perspectiva que Foucault constrói sobre o poder. Um poder que não vem do alto, emanando do Estado, da lei ou a partir de uma oposição global entre dominadores e dominados que repercute até as profundezas do corpo social, mas, em sentido contrário, que vem de baixo, dos jogos locais de poder e “dos apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si” e “cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais” (FOUCAULT, 1988, p.88-89). Esses jogos locais, lutas e afrontamento incessantes, são inúmeros, dispersos e distintos em sua singularidade, embora quando analisados em conjunto permitam identificar linhas gerais de força que vão definindo os sucessivos estados de poder que eles mesmos produzem. As grandes dominações, a forma da lei e a ordem política seriam justamente “efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos esses afrontamentos” (FOUCAULT, 1988, p.99). Um poder que não é algo que um grupo ou uma instituição possua, tome ou deixe escapar, mas sim uma “multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte” (FOUCAULT, 1988, p.88). A partir de tal perspectiva, percebemos que a tomada de decisão não acontece só nos gabinetes institucionais ou nos fóruns legitimados. Inúmeras tomadas de decisão acontecem todos os dias, em escolas, igrejas, partidos, esquinas, camas, espelhos. Essas incontáveis tomadas de decisão são - tal qual as dos gabinetes - definidas a partir de determinadas condições de possibilidade e produzem micro efeitos que se relacionam, combinam e irradiam, produzindo macro reverberações. A secretária de educação diante da equipe e o adolescente trans diante do espelho tomam suas decisões, definem como vão agir diante das condições de possibilidade em que se encontram. A secretária de educação toma decisões que vão produzir efeito no corpo do adolescente. O adolescente toma decisões que vão repercutir na política

educacional sob gestão da secretária. Ela pode definir que não se lhe reconheça o nome e a identidade. Ele pode decidir confrontar a cisnormatividade da escola. Ela pode aumentar sua vulnerabilidade, expô-lo à violência e criar barreiras ao seu acesso à educação pública. Ele pode impor uma nova gramática do corpo que torne ela e a sua política obsoletas. Este não é um confronto direto. O adolescente e a secretária nunca se encontram, mas sua ação pode produzir efeitos que eventualmente acabem alcançando a experiência imediata de vida dele e dela. É óbvio que este não é um afrontamento horizontal e há pontos de intenso desequilíbrio de força, mas ele não está, de forma alguma, determinado. Ambos, a partir de sua microatuação, produzem efeitos que, combinados com a atuação de tantos outros vetores, reverberam em movimentos globais que vão definir os desenhos e o desenvolvimento das políticas educacionais.

Justamente neste sentido, Ball reforça a importância de não reduzir esses múltiplos agentes que atuam na construção de uma política pública, especialmente aqueles que se localizam fora dos espaços tradicionais de gestão, como ativistas e professoras, ao lugar de simples demandantes ou implementadores. Mais que isso, a atuação destes diferentes agentes tem efeitos diretamente produtivos, que vão definindo, na interação com aqueles formalmente reconhecidos como “gestores”, as formas e efeitos de uma política educacional. Através de noções como interpretação, tradução e *enactment*, Ball (BRAUN et al., 2011) chama atenção para a participação ativa e criativa de um número amplo de sujeitos na construção das políticas públicas. Sujeitos que, atuando ativamente no contexto local, ressignificam e recontextualizam as políticas educacionais, produzindo efeitos que afetam suas formas, seus sentidos e seu desenvolvimento. Para Alice Casimiro Lopes (2016, p.3), essa abordagem de Ball permitiu que “muitos grupos de pesquisa se afastassem de uma concepção de prática como um espaço de implementação reduzido à dualidade simplista de resistência frontal ou aceitação submissa” para considerar que a prática é parte constitutiva da construção da política educacional.

A atuação produtiva de profissionais de educação na construção da política educacional em gênero e diversidade sexual já tinha ficado evidente para mim no Mestrado, quando me dediquei a analisar justamente as estratégias pedagógicas encontradas por educadoras e educadores para materializar em aula os conhecimentos construídos nos cursos de formação continuada sobre gênero e sexualidade que nós ofertávamos. Seu trabalho de transposição didática ia muito

além de mera “multiplicação” e demandava um esforço tanto pedagógico, quanto político. Simultaneamente, o contato com as escolas na realização de oficinas deixava também evidente o papel de estudantes (notadamente mulheres e LGBT+) na mobilização das comunidades escolares. O confronto às pedagogias sexistas e cisheteronormativas produzido por esses sujeitos aparecia, em levantamentos internos do projeto da UFRJ, como o principal motor a dar início em um processo de reflexão, formação e atualização da escola, da qual as oficinas e cursos eram parte. O que me parecia nítido, já naquela época, era que, de um extremo a outro, a mobilização desses estudantes e o trabalho desses educadores constituíam parte fundamental da construção político-discursiva dessa política pública. Um aprendizado prático que agora, fundamentado nas produções de Ball, eu tinha condições de formular teórica e metodologicamente.

Articulada a essa percepção descentralizada e múltipla do processo de produção das políticas públicas, a noção foucaultiana de discurso operada por Ball ajudava também a perceber a política educacional não apenas como um instrumento de regulação e gestão da educação escolar, mas como um campo político onde a função e os sentidos da educação são forjados, negociados e disputados. Nessa perspectiva, considerando as relações intrínsecas entre saber e poder, políticas educacionais “são entendidas como estratégias discursivas para produzir o aluno, o professor e as finalidades da educação” (LOPES, 2016, p.5). Algo que me interessava sobremaneira, já que eram justamente esses sentidos que me pareciam estar em disputa durante o forte processo de reação que a política educacional em gênero e diversidade sexual vivenciou. Embora certamente outros elementos estivessem envolvidos, o que fundamentalistas religiosos e ativistas feministas disputavam eram fundamentalmente os sentidos de corpo, sexualidade e identidade produzidos pela educação escolar. A disputa em torno da política educacional se dava menos em termos de recursos ou projetos, e estava focada nas diretrizes que guiavam a ação pedagógica nas escolas. Ação que, tanto um lado quanto o outro, reconheciam capaz de produzir efeito nos sujeitos, na cultura e nas relações sociais. Entender como cada um desses agentes interpretava o papel da educação na reprodução ou transformação das relações de gênero e nas regulações da sexualidade constituía um dos meus objetivos centrais de pesquisa, para o qual a perspectiva foucaultiana de discurso aplicada à análise de políticas educacionais como proposta por Ball me parecia ferramenta essencial.

Apoiado nessas diferentes contribuições, dei início à construção de um desenho de pesquisa voltado a analisar a política educacional em gênero e diversidade sexual em sua dimensão político-discursiva, focado não em uma avaliação programática das suas ações e resultados, mas no conjunto de estratégias políticas e formulações discursivas que ela colocou em disputa, e quais seus efeitos nos jogos de poder mais amplos que marcaram nossa história recente.

## **2.4 Sobre os métodos**

Apoiada neste referencial, a pesquisa foi organizada em duas partes. A primeira parte se dedica ao processo de *produção* da política de educação em gênero e diversidade sexual. Abrange especialmente a primeira década do século XXI e tem três objetivos principais. O primeiro: investigar a gênese dessa política educacional, analisando seus antecedentes históricos e identificando os processos culturais, políticos e institucionais que permitiram sua emergência. O segundo: compreender quem foram os agentes envolvidos em sua construção, suas características e que contribuição específica deram no processo de produção desta política. E o terceiro: compreender de que maneira a atuação articulada desses agentes permitiu a formulação de um discurso pedagógico inovador, descrever as características desse discurso e analisar de que modo as noções operadas por esse discurso impactam o lugar da escola na reprodução/transformação das relações de gênero e na produção da sexualidade.

Primeiro e segundo objetivos se cumpriram basicamente a partir de um estudo bibliográfico e análise documental. O processo de produção da política educacional em gênero e diversidade sexual foi objeto de uma série de estudos, já registrados em uma vasta bibliografia. Como não faria sentido despender energia em re-investigar esses processos, o esforço aqui foi de sistematização. Além desse diálogo com a bibliografia, foi feita também uma análise direta de materiais: planos, programas e anais de conferências nacionais voltados à promoção da educação e dos direitos de mulheres e LGBTQ+; termos de referência, editais e relatórios de ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação nestes temas; legislação e normativas pertinentes; além de alguns outros registros relacionados.

A partir desse primeiro estudo bibliográfico e análise documental, foram identificados cinco agentes principais atuantes no processo de produção da política

educacional em gênero e diversidade sexual. A saber: associações, organizações e coletivos ativistas; agentes da política partidária e gestores públicos; pesquisadoras, professores, estudantes e técnicos vinculados a instituições públicas de ensino superior; educadoras atuantes em instituições públicas de ensino e, por fim, estudantes da rede de educação básica. A partir desta identificação, foi selecionado um texto (ou um conjunto de textos) produzido por cada um destes agentes. E então foi realizada uma análise direta destes materiais, buscando identificar as noções, ideias, conceitos e enunciados trazidos por cada um destes agentes nestes documentos. Por fim, foi feita uma análise articulada dessas diferentes produções, a fim de identificar os elementos discursivos centrais que, em conjunto, compuseram o discurso pedagógico desta política educacional.

A segunda parte da pesquisa esteve voltada a investigar a *reação* à política educacional em gênero e diversidade sexual. Teve por objetivo identificar quem são os agentes que lhe fizeram oposição, que formas de ação e estratégias discursivas acionaram contra ela e de que maneira suas ofensivas se articularam com os movimentos de restauração conservadora que marcaram a sociedade brasileira nos últimos anos. Considerando a multiplicidade de arenas e momentos em que essa reação se deu, foi necessário selecionar, dentro desse longo e difuso processo, alguns episódios específicos a serem analisados. A partir de estudo bibliográfico prévio, foram definidos quatro episódios: a polêmica em torno dos materiais do projeto Escola Sem Homofobia; a segunda rodada de votação do Plano Nacional de Educação; o momento de proposição de projetos proibicionistas que marca o encontro entre o combate à "ideologia de gênero" e o movimento Escola Sem Partido (ESP); e a campanha eleitoral de 2018.

Para cada episódio, foram escolhidos determinados materiais textuais para análise: discursos proferidos no parlamento, projetos de lei e materiais de campanha. Embora diferentes atores estivessem atuando simultaneamente, cada um destes episódios foi protagonizado por um determinado agente reacionário (fundamentalistas evangélicos, conservadores católicos, políticos da nova e velha direita e agentes do militarismo). De tal forma que a análise destes documentos pôde refletir em alguma medida a produção discursiva de cada um destes agentes e sua contribuição específica ao contra-discurso que, em conjunto, produziram contra o ensino de gênero e sexualidade nas escolas.



Tanto na investigação sobre a *produção* quanto da *reação* à política educacional em gênero e diversidade sexual, a análise dos diferentes materiais textuais se apoiou na análise de discurso, fundamentada na teoria do discurso de Michel Foucault (1996) e na leitura de Rosa Maria Bueno Fischer (2001) quanto à sua aplicabilidade à pesquisa educacional. A partir deste referencial, a análise está orientada por uma perspectiva que entenda o discurso como acontecimento, ou seja, que não analise o discurso de forma abstrata, mas que interprete suas operações de sentido considerando as condições concretas de enunciação. Entendendo estes textos como atos de enunciação, sua análise, tanto dos seus sentidos quanto dos seus efeitos, demanda uma compreensão mais ampla do contexto em que foram produzidos. Exige compreender “quais são as relações de poder mais imediatas (...) que estão em jogo” no momento em que estes textos foram produzidos, como certas condições estruturais e conjunturais “tornam possíveis essas espécies de discursos e, inversamente, como esses discursos lhes servem de suporte?” (FOUCAULT, 1988, p.93). Um movimento, como diz Fischer (2001, p.205), que busque “situar as ‘coisas ditas’ em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos”, operando sobre os documentos “desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas”, para compreender “por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?”. Nessa abordagem, os discursos são interpretados na relação com o contexto social e as condições de enunciação em que são produzidos, considerando a posição do sujeito falante dentro das instituições de que ele participa e dos projetos políticos em que se vê engajado.

A análise nestes termos não busca o que há "por trás" das palavras, num exercício recorrentemente fracassado por descobrir os "interesses ocultos" dos enunciantes. Como diz Fischer (2001, p.205), "trata-se de um esforço de interrogar a linguagem - o que efetivamente foi dito - sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos". Em outro sentido, a análise deve buscar compreender o ato de enunciação em sua materialidade, como ele aciona e articula um conjunto de enunciados em um determinado contexto para produzir certos efeitos políticos específicos.



Nesse exercício de análise, alguns elementos me pareceram importantes. Em primeiro lugar, uma noção de polifonia, que considerasse a diversidade de agentes, enunciados, posições e condições de enunciação que, ainda que passíveis de serem interpretados como pertencentes a uma mesma formação discursiva, guardavam importantes diferenciações. O conceito de polifonia nos permite escapar de uma análise centrada em encontrar homogeneidade onde há multiplicidade, uniformidade onde há variação, o que nos levaria a apagar uma série de falas minoritárias ou ignorar as contradições e dissonâncias, forçando uma homogeneidade artificialmente produzida na análise. O desafio posto foi justamente o de analisar os discursos em busca de núcleos comuns de sentido, sem forçar coesão e coerência a um conjunto difuso de táticas enunciativas que tem por marca justamente a descontinuidade, a dispersão, a polissemia e a multiplicidade.

Nesse mesmo sentido, operei também com uma noção de polivalência, que admite a existência de "discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia", ou, ao contrário, que determinados discursos podem "circular sem mudar de forma entre estratégias opostas" (FOUCAULT, 1988, p. 96). Essa é uma noção fundamental quando estamos diante de embates discursivos em que noções de liberdade, igualdade e democracia constituem a gramática da disputa entre grupos que lhes atribuem sentidos completamente distintos e as acionam para produzir efeitos políticos opostos.

O instrumental teórico-metodológico foucaultiano me ajudou também a escapar de uma busca fracassada por definir, nos embates em torno da educação em gênero e sexualidade, onde está "a" verdade, uma tentação grande para um pesquisador que está tão implicado nessas disputas. A partir da noção de regimes de verdade, Foucault me permitiu analisar estas disputas com um olhar que buscou identificar não "o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar", mas sim "o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder" (FOUCAULT, 1999, p.11).

Em resumo, o exercício de análise feito aqui se debruçou sobre um arquivo textual para mapear as estratégias discursivas postas em ação pelos diferentes agentes envolvidos nos embates em torno da política educacional em gênero e diversidade sexual, buscando delinear os contornos tanto do discurso produzido pelos seus propositores, quanto o contra-discurso propagado por seus antagonistas.

Os resultados da análise são apresentados em três partes. No capítulo 4, busca-se caracterizar o discurso pedagógico constituído pela política educacional em gênero e diversidade sexual, a partir da produção textual de seus agentes. No capítulo 5, o mesmo exercício é feito para caracterizar o contra-discurso que se lançou sobre ela. E por fim, no capítulo 6, faz-se uma análise buscando compreender quais os efeitos políticos dessas disputas no processo de construção e desmonte da democracia brasileira.

Antes de avançar para a apresentação dos resultados, no entanto, me parece importante fazer um breve resgate histórico do lugar do gênero e da sexualidade na nossa formação social, com foco especial no que diz respeito às formas e aos investimentos do Estado brasileiro, apresentado no tópico seguinte.

### 3. Gênero e sexualidade na formação social brasileira

Para compreender o sentido e a intensidade das mudanças que as recentes políticas LGBT+ e feministas na educação produziram - e porque despertaram tamanha reação - faz-se necessária uma perspectiva que as localize como um acontecimento na longa história da produção do gênero e da sexualidade no Brasil. Uma história que não se desenvolve de forma isolada, mas que está intimamente conectada à constituição das estruturas mais fundamentais que até hoje organizam nossa sociedade, inclusive os modos de funcionamento da política e do Estado.

Na construção desta perspectiva histórica, Joan Scott e Michel Foucault foram meu ponto de partida. Uma pelo gênero, outro pela sexualidade, ambos fazem um profundo investimento na historicização das práticas sociais, buscando nas instituições e suas tecnologias, na produção e circulação de saberes as formas pelas quais certos modos de significação, construção e regulação dos corpos, das subjetividades e das relações sociais produziram a ordem sexual e de gênero contemporânea.

Nessa mirada histórica, tanto Foucault quanto Scott dão fundamental atenção à política. A teorização de Scott, que descreve o gênero como elemento constitutivo das relações sociais e aponta para sua conexão com a própria forma como o poder é pensado e exercido (SCOTT, 1986) e a afirmação de Foucault da centralidade da sexualidade como ponto de fruição de diversas estratégias disciplinares e biopolíticas (FOUCAULT, 1988), nos ajudam a compreender como a produção da sexualidade e do gênero foram atravessadas e, simultaneamente, serviram de suporte a diversas dinâmicas de poder.

Em seu artigo *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, Joan Scott já apontava a necessidade de uma perspectiva histórica e uma análise fundamentalmente política sobre os embates em torno das relações de gênero. Para Scott (1986, p.1069-1070), “estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social”. E considerando “que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder”. É nesse sentido que Scott teoriza que o gênero, como

um elemento constitutivo das relações sociais, se torna também “uma forma primária de dar significado às relações de poder”, ou, melhor dizendo “o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” e “parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder nas sociedades ocidentais”. Scott chama atenção para como diferentes regimes políticos evocaram normas de gênero como parte de sua estratégia para consolidação de certo equilíbrio de poder. Em seu texto clássico, a autora orienta pesquisadoras a buscarem “encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais” para, a partir daí, poderem começar a compreender “a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política”.

Já a perspectiva do dispositivo da sexualidade proposta por Foucault me permitiu interpretar os embates em torno das políticas LGBT+ e feministas, para além da dicotomia repressão x reconhecimento, como um ponto estratégico por onde diferentes agentes fazem fruir seus projetos políticos. Em sua produção, Foucault (1988, p.98) evidencia como a sexualidade constitui “um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população”. Para Foucault, nas relações de poder, a sexualidade é um dos elementos “dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias”.

Esses dois arcabouços teóricos me ajudaram a interpretar as políticas educacionais como uma arena onde os modos de produção do gênero e da sexualidade são disputados, construindo uma análise focada não apenas em seus efeitos mais imediatos, no que diz respeito ao direito à educação de grupos discriminados, mas especialmente seus efeitos políticos mais amplos. Essas duas referências me forneceram instrumentos (principalmente perspectivas) que me ajudaram na construção de uma análise que buscasse compreender como o debate em torno dessa política educacional pode ser pensado como um espaço privilegiado para excitar determinadas noções políticas, fazer fruir estratégias variadas que atuam para reafirmar ou confrontar representações sociais do sujeito político, das formas de governo e dos modos de organização do Estado e do sistema

político. Sob essa mirada, a disputa em torno da política educacional em gênero e diversidade sexual pode ser percebida como um embate pelo controle de um conjunto de técnicas, fundamentalmente produtivas, em que exercício de poder e produção de saber se articulam não apenas para regular, mas para produzir a sexualidade, o sujeito e um certo ordenamento social que tem no gênero e na sexualidade um eixo organizador.

Mas, se Foucault e Scott me ofereciam as bases para uma mirada histórica sobre o gênero e a sexualidade como estruturantes das práticas, representações e relações sociais e em sua conexão com o poder, a compreensão dos contornos específicos que essas dimensões assumiram na ordem social e política brasileira não poderia vir apenas de suas obras, em sua maioria construídas a partir do norte global. Foi no pensamento decolonial, anti-colonial e negro, com destaque para as feministas negras, que eu busquei os fundamentos para um entendimento sobre a constituição histórica do gênero e da sexualidade como estruturantes de uma sociedade de matriz colonial como a nossa. Para Maria Lugones (2007), para compreendermos os sistemas de gênero construídos durante os últimos cinco séculos ao redor do globo, precisamos superar perspectivas universalistas e entender como gênero se conecta aos processos históricos específicos vividos pelas mais diferentes sociedades neste período, em especial a expansão colonial europeia e o tipo de geopolítica de poder e conhecimento que o colonialismo produziu.

A partir da obra de Lugones, tomei contato com os escritos de Oyèrónkẹ Oyěwùmí, Paula Gunn Allen e Rita Segato, que, articuladas, me forneciam um quadro teórico para pensar as dinâmicas entre gênero, sexualidade e poder próprias dos nossos sistemas sociais. A essas, somaram-se estudiosas dedicadas a análises históricas das relações de gênero e sexualidade nas sociedades latino-americanas e, especificamente, do Brasil, com destaque para as contribuições de Verena Stolcke, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Rafael de la Dehesa, Luiz Mott, Luís Silvério Trevisan e Megg Rayara de Oliveira, entre outras. Essas referências me permitiram, por um lado, complexificar a análise da produção social do gênero e da sexualidade no nosso país, através de sua intersecção com tecnologias de racialização e estratificação de classe características da sociedade brasileira. E, por outro, localizar os embates em torno da educação em gênero e sexualidade na

história das regulações de gênero e sexualidade que constituíram uma organização social e um Estado brasileiro de raízes coloniais e patriarcais.

Soma-se ainda a contribuição da ciência política brasileira contemporânea, com destaque para pesquisadoras que operam especificamente a partir de uma perspectiva de gênero, como Flávia Biroli e Marlise Mattos. Sua contribuição me permitiu compreender os embates em torno da educação em gênero e sexualidade como parte de um momento singular da recente história política brasileira, marcado por transformações sociais e culturais expressivas e pelo empoderamento de grupos subalternizados, assim como pelos processos de restauração conservadora que se seguiram.

Este referencial está exposto nos próximos tópicos, em que faço um esforço, dentro dos óbvios limites deste trabalho, em resgatar a história da produção do gênero e da sexualidade no Brasil, com foco especial nas formas e nos investimentos do Estado. Esse exercício de localização, anterior à apresentação dos resultados da pesquisa, me parece fundamental para que se possa compreender como a política educacional em gênero e diversidade sexual tensionou noções e práticas estruturantes da nossa formação social, do nosso campo simbólico, das nossas relações de poder e dos modos de funcionamento do Estado e do sistema político. E compreendendo de forma mais precisa a qualidade da sua intervenção, também melhor compreender as reações que se levantam contra ela.

### **3.1 Gênero e colonialidade**

A história da produção do gênero e da sexualidade no Brasil não começa em 1500. É importante lembrar que os primeiros humanos chegaram por aqui (estima-se) a cerca de 60 mil anos e todo o território hoje brasileiro já estaria completamente ocupado há 12 mil. Quando os portugueses desembarcaram em Pindorama, quase 15 milhões de pessoas viviam nas terras baixas da parte sul do continente, distribuídas em sociedades complexas, com formas econômicas, políticas e culturais próprias. (CEPAL, 2014)

Em *Gender in the Ancient Americas*, Rosemary A. Joyce (2004) organiza um resumo de estudos históricos e arqueológicos sobre as sociedades que habitavam nosso continente no período anterior às invasões europeias, com foco em questões de gênero. Nos estudos que Joyce nos traz, pesquisadores buscam extrair de

diferentes suportes (pinturas, esculturas, arquitetura, escrita) algo da organização social e do universo simbólico dessas sociedades originárias - um exercício sempre difícil e arriscado. De acordo com esses estudos, considerando a variabilidade social e cultural entre sociedades que se espalharam por todo um continente durante milênios, embora seja possível identificar vestígios de práticas generificadas em algumas delas (mas não em todas), não há um conjunto uniforme de achados que sustente a ideia de uma ordem de gênero, ao menos como a conhecemos hoje, como princípio organizador transcultural e trans-histórico. Ao contrário, boa parte das pesquisas trazidas por Joyce (2004, p.310) “lança dúvidas sobre os argumentos que tratam todas as mulheres nessas sociedades como um único grupo” e apontam para “possibilidades mais fluidas de gênero do que uma dicotomia homem/mulher, incluindo dualismos sexuais e um status de gênero neutro”).

Em seu texto, Joyce (2004, p.306) problematiza o olhar que pesquisadores lançam sobre essas sociedades ao tratar o sexo como uma categoria primária “sem considerar a possibilidade de que outras dimensões da diferença possam ter sido mais significativas para a experiência individual”. Para a pesquisadora, “embora seja razoável explorar as maneiras como a diferença de gênero é produzida e reproduzida nessas sociedades, não podemos presumir que gênero foi a característica mais importante a determinar as circunstâncias da vida desses povos antigos” (JOYCE, 2004, p.313). Para a autora, a percepção sobre a história pré-colonial das Américas foi recorrentemente generificada “a partir de projeções pouco fundamentadas de premissas universalistas sobre relações de gênero e divisão generificada do trabalho” (JOYCE, 2004, p.305). A ideia de que as características próprias da reprodução sexuada humana são necessariamente significadas de modo binário, hierárquico, que levam sempre a formas distintas de comportamento, identidade, função e valor social é, em verdade, uma projeção de um ordenamento de gênero tal qual nós conhecemos na nossa sociedade de hoje, que contribui para reificar o sexo dicotômico como uma característica universal dos sistemas sociais humanos - o que muitos estudos históricos, arqueológicos e antropológicos contradizem.

Projeção que tende também a analisar essas sociedades sempre em termos de uma dominação masculina, considerando a priori o poder como exercício dos homens e, ao mesmo tempo, interpretando o que os homens fazem como exercício de poder. Uma das pesquisadoras com quem Joyce dialoga, Julia Hendon, dedicada

ao estudo da sociedade Maia, critica justamente esse olhar masculinista na análise do exercício da política entre povos originários:

[Mesmo ante o fato de mulheres terem assumido o lugar de governante na sociedade Maia] pesquisadores geralmente assumiam que a transmissão do direito de governar era patrilinear, de modo que qualquer sucessão feminina teria configurado uma crise social, sendo possível apenas sob grande pressão. Os pesquisadores também presumiram que todas as pessoas mencionadas nos textos eram do sexo masculino, a menos que fossem explicitamente marcadas como mulheres, apesar da ausência de marcação de gênero nas línguas maias usadas para orientar a explicação desses textos. Mulheres eram identificadas apenas quando sinais específicos (...) podiam ser encontrados nos textos, ou quando traços específicos eram representados. (Hendon *apud* Joyce, 2004, p.315).

Hendon critica também "a projeção da dicotomia público / privado ocidental nas análises de sítios maias, argumentando que o trabalho das mulheres em ambientes residenciais era em si uma ação política" (Hendon *apud* Joyce, 2004, p.315). Ao apontar como pesquisadores localizam a política em determinadas práticas e sujeitos, enquanto excluem outros espaços e grupos, Hendon nos revela o quanto a própria noção de poder com a qual muitos de nós operamos é ela mesma generificada.

Outras teóricas têm reiterado esta crítica, reforçando a necessidade de superar modelos universalistas e analisar sistemas e relações de gênero em sua especificidade histórica. Em seu texto clássico, a própria Scott (1986) já alertava para o risco de tomar como pressuposto uma noção de gênero fixa e universal, dirigindo uma crítica a teóricas do patriarcado que, naquele momento, identificavam diferenças corporais relacionadas à reprodução sexuada como base a partir da qual se constituiria um sistema de dominação de homens sobre mulheres. Para Scott (1986, p.1059), ao se sustentarem em uma única variável de diferença física, essas teorias acabavam por assumir "um significado consistente ou inerente para o corpo humano fora da construção social ou cultural e, portanto, a a-historicidade do próprio gênero".

Em *Heterosexuality and the Colonial/Modern Gender System*, María Lugones (2007, p.187) também condena o uso do "patriarcado" como "uma perspectiva a-histórica de análise". A autora coloca em questão a própria recorrência do gênero como uma categoria organizadora das relações e práticas sociais em toda e qualquer sociedade. "Sustentada nos feminismos de mulheres de cor e do terceiro mundo" e na perspectiva interseccional que elas produziram,



Lugones faz uma dupla crítica. De um lado, à teorização feminista eurocentrada “inevitavelmente enredada em um sentido de gênero e de sexualidade generificada” que emana do que ela chama “o lado leve do sistema de gênero moderno/colonial”. E de outro, a perspectivas decoloniais que “tendem a naturalizar o gênero” como categoria inerente à toda e qualquer ordem social. Para Lugones, gênero não constitui uma categoria de análise aplicável à análise de toda e qualquer sociedade, mas uma forma de organização social historicamente localizada e que, portanto, deve ser analisada nos contextos específicos em que se desenvolveu.

Podemos resumir a argumentação de Lugones a três pontos principais. Em primeiro lugar, a organização da sociedade sob uma ordem de gênero binária e masculinista, fundada na naturalização de um dimorfismo sexual e na atribuição compulsória sexo-gênero, não é um fenômeno universal. E isso pode ser verificado observando as sociedades pré-coloniais e suas diversas formas de significação corporal, construção subjetiva e distribuição de poder que, de muitas maneiras, escapavam ao modelo dominante nas sociedades ocidentais.

Em segundo lugar, essa ordem de gênero tal qual vivemos hoje é historicamente localizada e geopoliticamente articulada, e está intimamente conectada aos processos de dominação política, econômica, militar e epistemológica que permitiram a constituição do capitalismo global. Produto de múltiplos colonialismos, a ordem de gênero contemporânea está profundamente ligada aos vários processos de desumanização empreendidos pela dominação colonial, especialmente aquele que é assumido como o centro da ordem global instalada por ela e que permanece estruturante até hoje: “a classificação social primária e universal da população do planeta em termos da ideia de raça”. Uma classificação racial que substituiu “relações de superioridade e inferioridade estabelecidas através da dominação por entendimentos naturalizados de inferioridade e superioridade” (Quijano *apud* Lugones, 2007, p.190). Para Lugones (2007, p.186), o investimento colonial não simplesmente impôs “arranjos europeus de gênero aos colonizados”, mas articulou disposições de gênero com processos de racialização para constituir um novo sistema global de gênero. Um “sistema de gênero colonial-moderno”, como a autora define, que “introduziu muitos gêneros e gênero em si como um conceito colonial e modo de organização das relações de produção, relações de propriedade, de cosmologias e formas de conhecimento” .

E em terceiro lugar, Lugones defende que a introdução de tal ordem de gênero nas sociedades colonizadas não se limitou a uma gestão do sexo ou da reprodução, e foi bem além da divisão do trabalho. A pesquisadora critica como estreita a abordagem de gênero na conceituação de Anibal Quijano da colonialidade do poder, que vê o gênero apenas em termos de controle do sexo, seus recursos e produtos. Essa estreiteza, segundo Lugones, é ela mesma resultado do investimento colonial em naturalizar e reduzir o gênero (e as mulheres) a uma esfera privada e a uma questão de sexo e reprodução. Para além disso, Lugones reforça o gênero como um organizador muito mais amplo da vida social, econômica, política e simbólica. Em suas produções, Lugones aponta como a imposição de um sistema de gênero etnicamente diferenciado constituiu um eixo central na desintegração de relações comunitárias, modos de pensamento e formas de autoridade coletiva das sociedades nativas e contribuiu para toda a reorganização da vida social, econômica, simbólica e política das sociedades colonizadas. É nesse sentido que Lugones define gênero como um produto e um eixo fundamental do poder colonial, a moldar o Estado, o sistema político e várias outras instituições. Gênero compõe o conjunto de elementos estruturantes que, forjados pelo colonialismo e continuados pela colonialidade, ainda hoje organizam uma série de práticas, discursos e relações sociais, inclusive os modos como o poder é significado e exercido nas nossas sociedades.

Para sustentar esses argumentos, Lugones se apoia, entre outros, nos trabalhos das pesquisadoras Paula Gunn Allen e Oyèrónkẹ Oyěwùmí, dedicadas a investigar como a colonização afetou sociedades nativas americanas e africanas ao introduzir uma ordem de gênero específica que mudou simbologias, práticas e relações sociais pré-existentes.

Em *The Sacred Hoop: Recovering the Feminine in American Indian Traditions*, Paula Gunn Allen (1992) descreve uma variedade de formas de significar o corpo e compartilhar o poder em sociedades nativas da América do Norte. Segundo Allen, muitas dessas sociedades reconheciam mais de duas possibilidades de identificação de gênero e as posições sociais não estavam primariamente definidas pela anatomia. A autora aponta ainda que muitas dessas sociedades eram matriarcais, com o feminino ocupando lugar relevante não apenas na organização política, mas em toda a cosmologia que organizava a vida social.

Essa situação muda com a expansão do processo de colonização. Enquanto o estado colonial impôs a exclusão das pessoas identificadas como mulheres da arena política, o cristianismo operou uma patriarcalização do campo simbólico. Para Allen, a substituição de uma cosmologia fundada em um princípio espiritual feminino por uma narrativa de mundo centrada em um deus masculino foi crucial para a transformação de sociedades igualitárias e ginecráticas em patriarcais e hierárquicas. Em seu trabalho, Allen mostra como a dissolução de cosmologias e sistemas políticos ginecráticos afetou não apenas o lugar da mulher, mas foi fundamental na dissolução de todo o modo de vida das sociedades nativas americanas e para submetê-las ao poder colonial.

Como Allen, Oyèrónkẹ Oyěwùmí também questiona uma perspectiva universalista de gênero. Para ela, é um equívoco teorizar um sistema “sexo-gênero” como um fenômeno trans-histórico, encontrável em qualquer sociedade a qualquer tempo. Para Oyěwùmí, a universalização desse modelo analítico é produto de uma construção teórica etnocêntrica, reflexo epistemológico do próprio processo colonial. Pesquisando sobre a sociedade lorubá pré-colonial, Oyěwùmí faz um questionamento profundo quanto à universalidade da mulher como uma categoria social e política. Em *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses* (OYĚWÙMÍ, 1997), a pesquisadora defende que foram os processos históricos de colonização que impuseram um ordenamento social generificado à sociedade lorubá, que até então não se organizava necessariamente nesses termos. Em seu livro, ela descreve como a introdução na sociedade lorubá das categorias homem e mulher, mais do que mera tradução de noções pré-existentes, significou a imposição de novos modos de significação do corpo e da subjetividade. Para isso, Oyěwùmí distingue entre as categorias coloniais e as categorias nativas *obìnrin* e *okùnrin*. Enquanto as categorias nativas referem-se simplesmente a uma diferença anatômica (não entendida como binária ou oposta), as categorias impostas pelos colonizadores trazem consigo noções cis-heteronormativas e hierárquicas.

Gênero como discurso dicotômico opera a partir de duas categorias sociais binariamente opostas e hierárquicas - homens e mulheres. Dado isso, devo imediatamente apontar que a tradução usual das categorias iorubá *obìnrin* e *okùnrin* como "fêmea/mulher" e "macho/homem", respectivamente, é um erro de tradução. Esse erro ocorre porque muitos pensadores ocidentais ou iorubás de influência ocidental não conseguem reconhecer que, na prática e no pensamento iorubá, essas categorias não são binariamente opostas nem hierárquicas. A palavra *obìnrin* não deriva etimologicamente de *okùnrin* (...). *Rin*, o sufixo comum de *okùnrin* e *obìnrin*, sugere uma humanidade comum; os prefixos *obìn* e *okùn* especificam uma variedade de anatomia. Não há nenhuma concepção aqui de um tipo humano original contra o qual a outra variedade tivesse que ser medida. *Èniyàn* é a palavra para humanos sem especificação de gênero. Em contraste, "man", a palavra que rotula os humanos em geral em inglês [como homem, em português], que supostamente abrange tanto homens quanto mulheres, na verdade privilegia os homens.(OYĒWUMÍ, 1997, p.33)

Segundo Oyěwùmí (1997, p.123–25), a introdução das categorias homem e mulher, com todos os significados a elas associados, reconfigurou a organização política dentro de um paradigma generificado, “algo que nitidamente contrastava com a organização estatal lorubá, na qual o poder não era determinado por gênero”. A conversão de *obìnrin* em mulheres significou, entre outras coisas, sua exclusão de qualquer participação política. Para Oyěwùmí, “o próprio processo pelo qual pessoas do “sexo” feminino foram categorizadas e reduzidas a “mulheres” as tornou inelegíveis para papéis de liderança”. Para a pesquisadora, “o surgimento das mulheres como uma categoria identificável, definida por sua anatomia e subordinada aos homens em todas as situações, resultou, em parte, da imposição de um estado colonial patriarcal”. Com seu aparato legal e burocrático, o estado colonial estabeleceu uma noção de poder como exercício masculino, provocando a “exclusão das mulheres da recém-criada esfera pública colonial”. Para a autora, “a criação das “mulheres” como categoria foi uma das primeiras conquistas do estado colonial”. Para Oyěwùmí, se antes da colonização as *obìnrin* gozavam de um status social superior às mulheres europeias, esse quadro se inverteu e elas foram subjugadas pela introdução simultânea de noções masculinistas e eurocêtricas de gênero e raça.

Olhando para o continente americano, Rita Segato também descreve modos diversos de significação do corpo e das práticas sexuais não necessariamente fundados em uma ordem cis-heteronormativa.

(...) povos indígenas, como os Warao da Venezuela, Cuna do Panamá, Guayaquíes do Paraguai, Trio do Suriname, Javaés do Brasil e o mundo inca pré-colombiano, entre outros, assim como vários povos nativos norte-americanos e das nações originárias canadenses, além de todos os grupos religiosos afro-americanos, incluem linguagens e contemplam práticas transgenéricas estabilizadas, casamentos entre pessoas que o Ocidente entende como do mesmo sexo e outras transitividades de gênero bloqueadas pelo sistema de gênero absolutamente engessado da colonial / modernidade. (SEGATO, 2012, p.117)

Embora discorde de autoras como Lugones e Oyěwùmí quanto à inexistência do gênero como organizador de sociedades pré-coloniais, Rita Segato reconhece a abissal distância entre os arranjos indígenas, que caracteriza como um “patriarcado de baixa intensidade”, e aqueles produzidos a partir da dominação europeia. Para Segato, a intrusão colonial na aldeia provocou “a superinflação dos homens no ambiente comunitário, no seu papel de intermediários com o mundo exterior” em paralelo a uma “domesticação” das mulheres. Tal qual Allen e Oyěwùmí, Segato também atribui à colonização a constituição, nas sociedades colonizadas, de uma dicotomia entre uma esfera pública, significada como masculina, e um espaço doméstico, privado, onde estariam confinadas as mulheres. Esse processo, segundo ela, não ocorreu unilateralmente, mas apreendeu e reorganizou por dentro a estrutura de relações das sociedades originárias, acionando noções culturais e políticas nativas, revestidas agora de novos sentidos.

A posição masculina ancestral (...) se vê agora transformada por este papel relacional com as poderosas agências produtoras e reprodutoras da colonialidade. É com os homens que os colonizadores guerrearam e negociaram, e é com os homens que o Estado da colonial / modernidade também o faz. (...) A posição masculina se vê assim promovida a uma plataforma nova e distanciada que se oculta por trás da nomenclatura precedente, robustecida agora por um acesso privilegiado a recursos e conhecimentos sobre o mundo do poder. (...) Os homens retornam à aldeia sustentando serem o que sempre foram, mas ocultando que se encontram já operando em nova chave. (SEGATO, 2012, p.118)

Essa cooptação de homens colonizados pelo patriarcado colonial, que é também descrita por Allen, Oyěwùmí e enfatizada por Lugones, conviveu, vale lembrar, com a efetiva dominação, exploração e extermínio desses mesmos homens. Segato (2012, p.120) adverte que essa “hiperinflação da posição masculina na aldeia” ao mesmo tempo produziu “a emasculação dos homens no ambiente extracomunitário, frente ao poder dos administradores brancos”. A partir de sua análise histórica é possível perceber como o sistema de gênero que a colonial-modernidade produziu nas sociedades dominadas de modo algum distribuiu

horizontalmente os benefícios da masculinidade. Ao contrário, constituiu masculinidades hegemônicas e subalternas, substancialmente diferenciadas em valor e poder.

Como produto e eixo da colonialidade, uma ordem social generificada está intensamente ligada ao processo de racialização desenvolvido ao longo da dominação colonial. Isso significa que a constituição de um sistema global de gênero a partir da modernidade não se deu como a simples universalização linear de noções de masculinidade e feminilidade europeias, mas pela articulação destas disposições em contextos de dominação étnica, o que resultou na produção e hierarquização de masculinidades e feminilidades racializadas. Esses processos definiram posições muito diferenciadas para homens e mulheres colonizadores e colonizados, conformando não um dualismo monolítico ou uma dominação linear, mas definindo uma distribuição complexa de poder e violência.

Meu argumento ao evocar a produção dessas pesquisadoras não é remeter a um passado idealizado onde não haja quaisquer distinções de gênero (embora esse seja um exercício imaginativo interessante) mas desconstruir a ideia de que a ordem de gênero tal qual a vivemos hoje seja um fenômeno universal, a atravessar todas as sociedades e tempos. A interpretação dos corpos humanos sob um restrito modelo binário, que exclui suas múltiplas variações. A cisnormatividade, ou seja, a imposição de uma correspondência binária entre anatomia e identidade. A heteronormatividade, entendida não apenas como norma sexual, mas como forma de organização de diferentes dimensões da vida fundada em certos sentidos de masculino e feminino que sustentam uma desigual distribuição de recursos materiais e simbólicos para homens e mulheres. Todo esse ordenamento cis-heteronormativo masculinista de gênero que hoje percebemos na nossa sociedade não já estava lá desde o princípio. Existiam aqui, como em outras partes do mundo, muitas outras formas de organização social, inclusive de organização política, que foram deslocadas pela colonização.

Embora analisando sociedades e processos distintos, o que os estudos de Joyce, Hendon, Allen, Segato, Oyěwùmí e Lugones nos mostram é que as noções de homem e mulher, assim como a de humano, não constituem categorias universais, mas historicamente localizadas. Esses estudos nos mostram que em muitas sociedades pré-coloniais, ainda que houvesse formas de organização passíveis de serem teorizadas como uma ordem de gênero, as posições, os

trânsitos e os sentidos desses sistemas não seguiam necessariamente uma lógica cis-heteronormativa masculinista, em que a uma certa “anatomia” corresponde uma posição de gênero definitiva dentro de um quadro binário e hierarquizado. Tanto Allen quanto Oyěwùmí e em parte Segato questionam a universalidade do que chamamos de assignação cisnormativa e apontam, em suas pesquisas, para múltiplas formas de territorialização do corpo e organização social, em que a existência de variações corporais relacionadas à forma sexuada de reprodução humana não necessariamente implica uma organização generificada da vida nem uma distribuição polarizada de valor e poder. Apoiando-se nas obras destas e de outras pesquisadoras, Lugones afirma que, mais do que uma disposição pré-existente, gênero foi introduzido nas sociedades nativas africanas e americanas como parte crucial no caminho de construção do sistema colonial.

\*\*\*

Em se tratando de Brasil, diferentes estudos têm identificado referências a práticas que escapam ao modelo cis-heteronormativo ocidental entre nossos povos originários. Em *Homossexualidade Indígena no Brasil: um roteiro histórico-bibliográfico*, Estevão Rafael Fernandes (2016) sistematiza referências na historiografia sobre práticas não-cis-heteronormativas entre sociedades nativas. São vastos os registros entre os Tupinambá, mas também são encontradas referências entre outros povos, como Guaykuru, Tupi, Karajá, Chambioá, Curajahis, Javaé, Nambikwara, Bororo, Trumai, Tikuna, só para citar alguns. Em um documento que data de 1587, o português Gabriel Soares de Souza, que fez fortuna como senhor de engenho no Brasil, descreve os Tupinambás como “tão luxuriosos que não há pecado de luxúria que não cometam”.

São muito afeiçoados ao pecado nefando, entre os quais se não tem por afronta, e o que se serve de macho se tem por valente e contam esta bestialidade por proeza. E nas suas aldeias pelo sertão há alguns que têm tenda pública a quantos os querem como mulheres públicas. (SOUSA *apud* Fernandes, 2016, p.17)

Como se vê, os documentos de onde se pode resgatar essa história são em sua quase totalidade peças produzidas pelos colonizadores, nas quais sobressai a condenação. Em outro registro, o também português Pero de Magalhães Gandavo



se choca diante de “índias” cujo comportamento escapa ao modelo cis-heteronormativo.

Algumas Índias há que também entre elas determinam de ser castas, as quais não conhecem homem algum de nenhuma qualidade, nem o consentirão ainda que por isso as matem. Estas deixam todo o exercício de mulheres e imitam os homens e seguem seus ofícios, como se fossem fêmeas. Trazem os cabelos cortados da mesma maneira que os machos, e vão à guerra com seus arcos e flechas, e à caça perseverando sempre na companhia dos homens, e cada uma tem mulher que a serve, com quem diz que é casada, e assim se comunicam e conversam como marido e mulher (GANDAVO *apud* Fernandes, 2016, p.17)

Embora recorrentemente traduzidas como “homossexualidade” ou “transgeneridade”, essas práticas eram significadas de formas próprias por essas sociedades. Berdaches entre os Mbyá, *cudina* entre Guaycurús, *guaxu* entre Guaranis Mbyás, *kusó'angaw*, para os Aikewara, são algumas das categorias nativas a nomear essas práticas. Os documentos a que temos acesso descrevem essas práticas a partir de um olhar que opera sob dicotomias cis-heteronormativas como macho/fêmea, homem/mulher, agente/paciente, o que torna muito difícil, ao menos impreciso, supor como essas sociedades de fato significavam estas práticas. Ainda assim, esses registros nos oferecem consistentes indícios de práticas pré-existentes aos processos de colonização que escapavam do modelo europeu e que permaneceram ainda que sob a repressão colonial.

No mesmo sentido, mas mirando nossa ancestralidade africana, em *Transexistências negras: o lugar das travestis e mulheres transexuais no Brasil e na África até o século XIX*, Megg Rayara de Oliveira (2020) traz um apanhado de estudos que apontam práticas não-heterossexuais, possibilidades de transição e identidades de gênero não-binárias nas sociedades Igbo, Daomé, Dogon e Nagô. Segundo Oliveira, essas práticas eram estabilizadas, positivadas e, não raro, associadas à força espiritual. Integravam também a cosmologia de parte destas sociedades, onde se podem encontrar divindades sem identidade de gênero fixa ou explicitamente andróginas.

A cosmogonia Dogon, por exemplo, se afasta dos padrões cis heteronormativos ocidentais, e sua divindade maior, *Amma*, teria criado o mundo e as pessoas a partir dos gêneros andróginos *Ogo* e *Nommo*. A exemplo dos Dogons, no mito que explica a criação do mundo para os Bambaras, a presença de uma figura andrógina ocupa papel central: *Ngala*, o/a criador/a, se relaciona com outra divindade andrógina, *Faro*, que faz crescer os frutos da terra. Entre os Nagôs, sua divindade Suprema, *Obatalá*, não possui uma identidade de gênero fixa. (OLIVEIRA, 2020, p.161)



No Brasil, essas cosmologias foram sistematicamente demonizadas (e seguem sendo), enquanto a empresa colonial difundiu, via Igreja, uma simbologia fundamentalmente patriarcal e eurocêntrica. A cristianização das mentes reforçou um esquema simbólico que justificava as múltiplas dominações impostas pela colonização. Bem além de um esforço “pedagógico”, a imposição de uma moralidade cristã acompanhou uma sistemática repressão a quaisquer práticas dissidentes do modelo cis-heteronormativo masculinista.

Em *Relações raciais entre homossexuais no Brasil*, Luiz Mott (1985), cuja investigação historiográfica sustenta ainda hoje uma série de análises, debruçou-se sobre documentos produzidos pelas Visitas do Santo Ofício na Bahia e em Pernambuco entre 1591 e 1620 e encontrou uma série de referências a práticas de “sodomia” que grassavam na sociedade colonial brasileira. Embora Mott leia estes relatos como evidência de “homossexualidade”, a palavra sodomia se referia naquele momento a uma série de práticas consideradas desviantes - inclusive o sexo anal entre heterossexuais (TREVISAN, 2018). Há também entre os relatos evidentes indícios de transgressões da cisgeneridade. Transgressões aparentemente tão recorrentes a ponto de se criar em Salvador uma lei específica para “o homem que se vestir em traje de mulher”, com pena de multa ou degredo (Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia *apud* MOTT, 1985, p.101).

É justamente a partir dos registros da Inquisição analisados por Mott que pudemos conhecer a figura histórica a que Jaqueline Gomes de Jesus nomeia como a “primeira travesti” de que se tem registro no Brasil. Sapateira e escravizada, rebatizada pelas suas de Xica Manicongo (JESUS, 2019), ela despertou a atenção na Salvador do fim do século XVI.

(...) tem fama entre os negros desta cidade que é somítigo e depois de ouvir esta fama, viu ele com um pano cingido, assim como na sua terra do Congo trazem os somítigos. Mais disse que ele denunciante sabe que em Angola e Congo, nas quais terras tem andado muito tempo e tem muita experiência delas, é costume entre os negros gentios trazerem um pano cingido com as pontas por diante, que lhe fica fazendo uma abertura diante, os negros somítigos que no pecado nefando servem de mulheres pacientes, aos quais chamam na língua de Angola e Congo quimbanda, que quer dizer somítigos pacientes. (Primeira Visitação, Denúncias da Bahia *apud* MOTT, 1985, p.105)

Com explícita intenção de eliminar quaisquer dissidências sexuais e de gênero, as Ordenações Portuguesas condenavam o sodomita a ser “queimado e feito per fogo em pó, por tal que já nunca de seu corpo possa ser ouvida memória”

(Livro V *apud* MOTT, p.102). Nesse contexto, as práticas sexuais e de gênero que escapavam das normas dos colonizadores foram cada vez mais sendo lançadas à invisibilidade. Invisibilidade que não significa, de modo algum, inexistência.

Essas práticas, é importante ressaltar, se realizavam dentro de um quadro social etnicamente hierarquizado e extremamente violento. Ao inferir consentimento em boa parte das relações entre senhores e escravos ou mesmo entre brancos e negros forros descritas nos documentos, Mott parece subestimar as dinâmicas raciais em sua assimetria e violência. Em alguns casos, essa violência é explícita, e vai desde colonos acusados de, temendo denúncia, assassinar negros com quem mantiveram relações sexuais até casos de estupros sistemáticos de negros e mestiços - incluindo crianças - escravos ou não. Um dos relatos mais dramáticos registra que "no Pará, em meados do século XVIII, um senhor abusou violentamente de 19 cativos seus, causando em vários deles traumatismo ano-retal, levando alguns inclusive a falecer devido a infecção" (MOTT, 1985, p.109)

Essa perseguição violenta a dissidências sexuais e de gênero deve ser compreendida dentro de um quadro mais amplo de implantação de uma ordem social generificada e racializada. Ordem que precisava ser garantida não apenas por uma obstinação moral ou religiosa, mas porque a sociedade colonial tinha na sexualidade e no gênero eixos fundamentais de sua organização. Em *A New World Engendered: The Making of the Iberian Transatlantic Empires*, Verena Stolcke (2004, p.372) discute "as múltiplas maneiras pelas quais as normas sociais, jurídicas e religiosas sobre moralidade sexual e relações de gênero interagiram com a desigualdade sociopolítica à medida que a sociedade colonial se estruturou politicamente e se conceitualizou simbolicamente". Em sua obra, Stolcke (2004, p.371) chama atenção para "o papel crucial que as restrições à sexualidade das mulheres exercidas pelo Estado, pela Igreja e pelos homens tiveram na formação da sociedade colonial". Restrições que, como ela evidencia no seu texto, operavam de modo etnicamente diferenciado.

Em sua análise histórica, Stolcke (2004, p.379-381) descreve como tanto a noção de "limpeza de sangue" que dominou o período colonial - concebida como "um veículo de pureza de fé segundo a qual vícios e virtudes religiosas-morais se transmitiam de geração em geração" - quanto a noção de "superioridade racial" elaborada pelo pensamento científico a partir do século XVII, tornaram o sexo ponto nevrálgico da constituição da ordem social. Ao enraizarem status sócio-político na

genealogia, ambas definiram formas muito diferentes de controle dos corpos das mulheres. Para mulheres europeias/brancas, isso significou um controle excessivo de sua conduta sexual para assegurar sua virgindade antes do casamento e sua castidade depois, garantias de uma linhagem legítima e pura de onde derivava o sentido de prestígio. Para mulheres negras, indígenas e mestiças, significou exploração do trabalho e exploração sexual sem quaisquer consequências para seus violadores.

Até o final do século XVIII, a Igreja detinha jurisdição exclusiva sobre os casamentos. A sua política de casamento serviu apenas para intensificar a preocupação das elites coloniais com o status social. (...) Ao exaltar a virtude sexual, a Igreja fomentou a discriminação entre diferentes tipos de mulheres em termos sexuais: entre mulheres abusadas sexualmente por homens que, devido ao seu elevado estatuto social não teriam de se casar com elas (aquelas mulheres consideradas de condição inferior e, além disso, penalizadas agora por viverem em pecado mortal) e mulheres virtuosas (mulheres de famílias respeitáveis), cuja sexualidade era severamente controlada por seus homens para o bem da família e da pureza social. (STOLCKE, 2004, p.372)

Aí reside a genealogia da oposição (racializada) entre a *recatada* e a *vadia*, que cristaliza, como estereótipo e estigma, duas formas socialmente autorizadas de violência contra as mulheres. A recatada aqui está associada às elites, à herança europeia, à disciplina do corpo, à produção de descendência e é ela mesma símbolo de prestígio até hoje associado ao poder e exibido por “homens de sucesso”. A vadia está associada à transgressão, à marginalidade, à exploração sexual, às classes sociais mais baixas e à herança africana. No imaginário racista e misógino ela é não só merecedora, mas desejante da violência que sobre ela recai.

A imagem desdenhosa da mulata (a mulata), concebida como ao mesmo tempo irresistivelmente sedutora e moralmente depravada, isentava os brancos de qualquer responsabilidade. Além disso, a cultura culpou a mulher. O ditado cubano do século XIX, *no hay tamarindo dulce ni mulata señorita* (não há tamarindo doce, nem mulata virgem) é um exemplo deplorável dessa lógica distorcida de gênero.(STOLCKE, 2004, p.387)

Apoiada no trabalho de outras pesquisadoras, Stolcke aponta como em toda a América colonizada as mulheres afro-descendentes foram representadas como sexualmente agressivas e resistentes ao trabalho pesado. A representação que cristaliza as duas principais formas de violência lançadas contra essas pessoas durante séculos de escravidão e exploração sexual. Para Lugones (2007, p.203), “a caracterização das mulheres europeias brancas como frágeis e sexualmente

passivas” as opunha às mulheres colonizadas não brancas, incluindo escravas, “que eram caracterizadas ao longo de uma gama de agressão sexual e perversão, e fortes o suficiente para fazer qualquer tipo de trabalho”.

Contradizendo leituras que descrevem o fenômeno da mestiçagem como fruto de um colonizador benevolente, Stolcke a percebe como evidência de uma histórica violência sexual racializada que constituiu parte importante do processo de dominação colonial. (STOLCKE, 2004, p.374). No mesmo sentido que Stolcke, em *A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político econômica*, Lélia Gonzalez (2018, p.43) denuncia como a miscigenação, usada como argumento central na constituição do mito da democracia racial, é, em verdade, "o resultado da violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante". Para Gonzalez (2018, p.44), o velho ditado racista “preta pra cozinhar, mulata pra fornicar e branca pra casar” espelha a naturalização dessas múltiplas violências sexuais, econômicas e simbólicas. Para a pesquisadora, além da exploração sexual vinda do homem branco, a negação do racismo oculta também uma outra questão: "a exploração da mulher negra pela mulher branca". Já em *A mulher negra no mercado de trabalho*, Beatriz Nascimento (2019) detalha as dinâmicas simbólicas que colocam em lugares muito distintos mulheres brancas e negras.

Devido ao caráter patriarcal e paternalista, atribui-se à mulher branca o papel de esposa do homem, mãe dos seus filhos e dedicada a eles. Deste modo seu papel é assinalado pelo ócio, sendo amada, respeitada e idealizada naquilo que este ócio lhe representava como suporte ideológico de uma sociedade baseada na exploração do trabalho [e da pessoa] de uma grande camada da população. (...) Contrariamente à mulher branca, sua correspondente no outro polo, a mulher negra, pode ser considerada como uma mulher essencialmente produtora, com um papel semelhante ao do seu homem, isto é, como tendo um papel ativo. Antes de mais nada, como escrava, ela é uma trabalhadora, não só nos afazeres da casa grande (atividade que não se limita somente a satisfazer os mimos dos senhores, senhoras e seus filhos, mas como produtora de alimentos para a escravaria) como também no campo, nas atividades subsidiárias do corte e do engenho. Por outro lado, além da sua capacidade produtiva, pela sua condição de mulher, e, portanto, mãe em potencial de novos escravos, dava-lhe a função de reprodutora de nova mercadoria, para o mercado de mão-de-obra interno. Isto é, a mulher negra é uma fornecedora de mão-de-obra em potencial, concorrendo com o tráfico negreiro. (NASCIMENTO, 2019, p.260)

Para Nascimento (2019, p.261), a moral cristã, que atribuía à mulher branca das classes mais altas o papel de esposa dependente economicamente do homem, e limitada ao papel de procriadora, "fez com que a liberação da função sexual masculina recaísse sobre a mulher negra ou mestiça".

Por seu lado, os mecanismos ideológicos se encarregaram de perpetuar a legitimação dessa exploração sexual através do tempo. Com representações baseadas em estereótipos de que sua capacidade sexual sobrepuja a das demais mulheres, de que sua cor funciona como atrativo erótico, enfim, de que o fato de pertencer às classes pobres e a uma raça "primitiva", a faz mais desreprimida sexualmente, facilita-se a tarefa do homem de exercer sua dominação livre de qualquer censura, pois a moral dominante não se preocupa em estabelecer regras para aqueles carentes de poder econômico. (NASCIMENTO, 2019, p.263)

Como os mapeamentos genéticos da população brasileira agora disponíveis não deixam dúvidas, nossa miscigenação teve uma direção fixa, na qual colonizadores europeus e seus descendentes acessam os corpos feminizados e racializados de indígenas e africanas (GELEDES, 2020). O estupro figura aqui tanto como exercício material quanto como representação simbólica de um poder violento masculino branco cis-heterossexual proprietário que se impõe sobre a terra e as pessoas durante o processo de colonização. É nesse sentido que eu entendo quando Lugones (2007, p.187) nos incita a pensar a heterossexualidade não apenas de forma abstrata como um princípio normativo, mas como um fenômeno histórico "consistentemente perverso quando violentamente exercido em todo o sistema colonial moderno de gênero para construir um sistema mundial de poder".

O exercício violento de uma minoria de homens brancos sobre uma massa feminilizada e racializada é também alvo de estudo de Jessé de Souza. A partir da releitura que faz do trabalho empírico de Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala e Sobrados e Mocambos*, Souza (2017) nos ajuda a compreender as características específicas do patriarcalismo colonial brasileiro. Sua análise ressalta como as condições materiais da colonização brasileira estimularam a constituição de uma "família expandida", que se alargava para além do núcleo familiar imediato do colonizador, como meio eficiente na concretização do seu domínio sobre o território e as pessoas.

A família patriarcal reunia em si toda a sociedade. Não só o elemento dominante, formado pelo senhor e sua família nuclear, mas também os elementos intermediários constituídos pelo enorme número de bastardos e dependentes, além da base de escravos domésticos e, na última escala da hierarquia, os escravos da lavoura. (SOUZA, 2017, p.29)

Para Souza, (2017, p.33) estamos lidando, no caso do escravismo brasileiro, "com um conceito limite de sociedade, onde a ausência de instituições

intermediárias faz com que o elemento familístico seja seu componente principal". Nesse contexto, a família patriarcal não é mero arranjo afetivo, sexual ou conjugal, muito menos expressão espontânea de qualquer "natureza", mas o centro que organiza toda a vida social na colônia. Ela opera como um tipo de "instituição total" através da qual se organizam os modos de produção, o universo simbólico e as dinâmicas de poder. Essa organização familiar se estrutura a partir de várias hierarquias, entre mais velhos e mais novos, entre brancos e não-brancos, entre patrões e empregados, senhores e escravos.

Para Jessé (2017, p.37), o exercício do poder no patriarcalismo colonial está "umbilicalmente ligado à proximidade e à intimidade, especialmente de caráter sexual e familiar". Boa parte das relações de dominação são vivenciadas como relações familiares - entre pais e filhos (bastardos ou legítimos), maridos e esposas, padrinhos e apadrinhados, senhorzinhos e amas de leite - ou diretamente sexuais - nas etnicamente diferenciadas formas de violência e exploração sexual contra as mulheres. Nesse sistema, há uma enorme concentração de poder no patriarca, com quem todos os outros indivíduos estabelecem diferenciadas relações de subordinação. Na ausência de uma estrutura substantiva de Estado, o patriarcalismo colonial brasileiro assumiu características inerentemente violentas, marcadas pela arbitrariedade, em que não existiam "limites à autoridade pessoal do senhor de terras e escravos" (SOUZA, 2017, p.34).

Não existe justiça superior a ele, como em Portugal era o caso da justiça da Igreja, que decidia em última instância querelas seculares. Não existia também poder policial independente que lhe pudesse exigir cumprimentos de contrato (...) Não existia ainda, por último mas não menos importante, poder moral independente, posto que a capela era uma mera extensão da casa-grande. (SOUZA, 2017, p.34)

Nesse contexto, o "senhor de terras e escravos" assume lugar de um hiper indivíduo, "não o super-homem futurista nietzschiano que obedece aos próprios valores que cria, mas o super-homem do passado, o bárbaro sem qualquer noção internalizada de limites em relação a seus impulsos primários".

Houve domínio e subordinação sistemática, melhor, ou pior no caso, houve perversão do domínio no conceito limite do sadismo. Nada mais longe de um conceito idílico ou róseo de sociedade. Foi sádica a relação do homem português com as mulheres índias e negras. Era sádica a relação do senhor com suas próprias mulheres brancas, as bonecas para reprodução e sexo unilateral de que nos fala Freyre. Era sádica, finalmente, a relação do senhor com os próprios filhos, os seres que mais sofriam e apanhavam depois dos escravos. (SOUZA, 2017, p.34)

Esse sadismo, reiterado nas relações domésticas, avança para a esfera pública e para as formas de governo.

As consequências política e social dessas tiranias privadas, quando se transmitem da esfera da família e da atividade sexual para a esfera pública das relações políticas e sociais, tornam-se evidentes na dialética de mandonismo e autoritarismo de um lado, mais precisamente no lado das elites, e no abandono e no desprezo das massas por outro. Dialética essa que iria, mais tarde, assumir formas múltiplas e mais concretas nas oposições entre doutores e analfabetos, grupos e classes mais europeizadas e as massas ameríndia e africana, e assim por diante. (SOUZA, 2017, p.35)

O que é mais interessante neste momento do trabalho de Souza é perceber que a família brasileira, em sua origem colonial, não é mero arranjo afetivo sexual ou mesmo conjugal. As formas generificadas, racializadas e estratificadas que assume a família naquele momento estão diretamente conectadas aos modos de produção, às hierarquias simbólicas e às dinâmicas de poder. Através da família uma série de dinâmicas sociais tomam lugar: as relações de exploração econômica e sexual; a reprodução do prestígio ou da subalternidade; as limitadas possibilidades de mobilidade social. Longe de um arranjo "natural", ela é produto e produtora das relações sociais que dão forma à sociedade brasileira colonial. Embora outras formas de organização social tenham convivido durante o período colonial - com destaque para os quilombos e as sociedades indígenas remanescentes - seguindo modos de produção, arranjos étnicos e de gênero distintos, a estrutura social forjada no familismo patriarcal se tornaria a forma social dominante, a definir os fundamentos da estrutura social brasileira.

A partir de trabalhos como os que percorremos aqui, é possível evidenciar como a colonização no Brasil, como em outros lugares do mundo, impôs modos de significação do corpo, de produção dos sujeitos, de regulação das suas relações que constituíram aqui um sistema de gênero próprio, que representa uma ruptura com formas ancestrais e é mais que a simples continuidade da ordem social portuguesa. Articulada a sistemas de estratificação racial e de classe, a ordem de



gênero produzida pela empresa colonial no Brasil não se organizou apenas em termos de uma dominação masculina x subjugação feminina, mas como uma economia complexa de posições sociais. Na ordem social constituída pela empresa colonial, um pequeno grupo de homens eurodescendentes se estabeleceu como o sujeito de poder e propriedade, enquanto uma multidão de pessoas feminilizadas e racializadas eram submetidas a múltiplas e diferenciadas formas de exploração e dominação.

### **3.2 Liberalismo para quem?**

A ordem social e política organizada sob o patriarcalismo familista colonial vai ser tensionada, ainda que de maneira incipiente, pelas transformações vividas pelo Brasil ao longo do século XIX. Segundo Jessé de Souza, o mercado capitalista competitivo e o Estado burocrático centralizado que acompanham a chegada da família real complexificam a questão do familismo enormemente. É momento de emergência de uma cultura urbana, que mirava novamente a Europa como referencial de modernização, alimentada pelo ideário liberal emergente. Para Souza (2017, p.38), “a decadência do patriarcado rural brasileiro está ligada diretamente à ascendência da cultura cidadina no Brasil”. Esses novos elementos “mitiga[m] o excesso de arbítrio do patriarca ao retirar as precondições sob a influência das quais ele exercia seu poder ilimitado”.

O Estado (...) mina o poder pessoal pelo alto, penetrando na própria casa do senhor e lhe roubando os filhos e transformando-os em seus rivais. (...) Tal processo realizou-se como uma grande revolução de cima para baixo, envolvendo todos os estratos sociais, mudando a posição e o prestígio relativo de cada um desses grupos e acrescentando novos elementos de diferenciação. São esses novos valores burgueses e individualistas que irão se tornar o núcleo da ideia de modernidade e de europeidade enquanto princípio ideologicamente hegemônico da sociedade brasileira a partir de então. (SOUZA, 2017, p.40)

A partir de Freire, Souza (2017, p.40-41) aponta como a urbanização “representou uma mudança lenta mas fundamental na forma do exercício do poder patriarcal”, que “deixa de ser familiar e abstrai-se da figura do patriarca, passando a assumir formas impessoais”. Uma delas é a estatal, “que passa, por meio da figura do imperador, a representar uma espécie de pai de todos, especialmente dos mais ricos e dos enriquecidos na cidade, como os comerciantes e financistas”. A



desarticulação das condições que permitiam a expressão mais crua do familismo colonial não impediu que o patriarcalismo seguisse operando como organizador das relações sociais, embora agora assumindo outras formas nas instituições e nos modos de funcionamento do Estado nacional, sob um sistema político masculinista e oligárquico.

Do mesmo modo, a expansão da burocracia estatal, da imprensa, de um mercado de trabalho e de consumo, acompanhada por um ideário liberal, coexistiu com um modo de produção baseado no trabalho escravo. Em *A dinâmica da escravidão no Brasil*, Rafael de Bivar Marquese (2006) demonstra como no século XIX não só o escravismo se manteve, como o tráfico se intensificou, aportando no país imensos contingentes de africanas e africanos escravizados. Mostra também como mais do que se contrapor à escravidão, as classes médias das cidades aderiram e atualizaram o escravismo, tornando-o elemento organizador da sociabilidade urbana brasileira. Por conta disso, Marquese caracteriza o modelo fundacional do Estado brasileiro como um “liberalismo escravista” - e poderíamos acrescentar, patriarcal - em que o avanço de um ideário liberal convive com distinções sociais abissais e práticas extremas de desumanização.

Embora aparentemente contraditória, essa combinação não é exclusividade brasileira e está na gênese do liberalismo. *A Invenção dos Direitos Humanos*, Lynn Hunt (2007) expõe como as teorias iluministas que fundamentaram o ideário liberal não imaginavam todas as pessoas como igualmente capazes de acessar a nova ordem social que as revoluções burguesas vinham propondo.

Duas qualidades relacionadas, mas distintas estavam implicadas: a capacidade de raciocinar e a independência de decidir por si mesmo. Ambas tinham de estar presentes para que um indivíduo fosse moralmente autônomo. (...) Se os proponentes dos direitos humanos naturais, iguais e universais excluíam automaticamente algumas categorias de pessoas do exercício desses direitos, era primariamente porque viam essas pessoas como menos do que plenamente capazes de autonomia moral. (HUNT, 2007, p.15)

Segundo Hunt, as teorias contratualistas, de forma explícita ou não, fundavam-se em uma noção étnica e sexualmente demarcada de "razão", que percebia apenas alguns homens como capazes de um pleno exercício da racionalidade, capacidade que outros grupos (mulheres, negros, indígenas, pobres...) supostamente não seriam capazes de alcançar. Aí estava a chave ideológica que permitiu a constituição de um Estado nacional que, desde a sua

gênese, deixava um imenso contingente populacional de fora do direito à liberdade, à cidadania e à participação política. A cidadania prometida pelo ideário liberal se manteve assim restrita àqueles poucos sujeitos que tinham sua humanidade plena reconhecida, não por acaso, homens, eurodescendentes, letrados e proprietários.

Em *Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro*, Marlise Matos e Clarisse Goulart Paradis analisam como a constituição de um Estado nacional brasileiro se deu sob inspiração de um modelo liberal de cidadania e de representação “no qual as dicotomias entre público e privado, cultura e natureza, razão e emoção, igualdade e diferença [estiveram] profundamente vinculadas à hierarquização do masculino sobre o feminino e na dominação dos homens sobre as mulheres” (MATOS; PARADIS, 2014, p.59).

(...) as concepções que foram sendo construídas para se explicar e sustentar as teorias de Estado e de democracia liberal representativa (no cânone hegemônico da ciência política) consolidaram os princípios desse contratualismo moderno – segundo as críticas feministas, eivado de elementos patriarcais – que, por sua vez, definiram os contornos de separação e distinção que até hoje vemos persistir entre: (a) as esferas pública e privada; (b) quem poderia (e quem não poderia) ser incluído/a politicamente pelo Estado como cidadão/ã (tendo por base um binarismo sexual hierarquicamente assinalado: cidadãos homens, provedores, associados ao mundo público e as mulheres mães e cuidadores associadas ao mundo privado); (c) a associação do binarismo e da divisão sexual entre homem e mulher com esta última sendo associada a “natureza/emoção/sensibilidade” e os homens a “cultura/razão/racionalidade”, e; (d) sobre quais tipos de questões e de demandas poderiam vir (ou não) fazer parte legítima das principais preocupações dos governos. (MATOS; PARADIS, 2014, p.61)

No mesmo sentido, em *Família: Novos Conceitos*, Flávia Biroli (2014) aponta como, simultaneamente à expansão do espaço público se dava uma demarcação da fronteira do espaço privado, território fora do alcance do escrutínio externo, onde mulheres, crianças e agregados seguiam submetidos ao mando, à exploração do trabalho e à violência arbitrária do “chefe de família”. A pesquisadora nos mostra como a noção de “privacidade” que o pensamento burguês define nesse momento resguarda “a família” como entidade, mas não os indivíduos e impediu, por muito tempo, que as normas válidas para a esfera pública fossem aplicadas também ao espaço doméstico.

Em vez do sentido de proteção que a ideologia da família lhe imprime, o lar se tornou [ou se manteve] um espaço de violência física e simbólica para mulheres e crianças, a proteção em abstrato que proporcionaria foi e, é ainda em muitos casos, concretamente, a livre passagem para o exercício da autoridade dentro da casa, com as injustiças, ameaças e agressões que estão envolvidas.(BIROLI, 2014, p.12)

Biroli nos mostra também como a idealização da família, do amor conjugal e do amor materno, "produtos singulares do século XIX", conviveram "com a manutenção do trabalho braçal pesado das mulheres negras grávidas e com a separação de mães e filhos" (BIROLI, 2014, p.15)

Ao longo do século XIX, enquanto ganhava força o mito da feminilidade como domesticidade, associado à valorização do amor materno e à privatização da família, as mulheres negras e escravas eram definidas de maneiras distintas. Como trabalhadoras, não podiam ser caracterizadas como frágeis ou como donas de casa, assim como seus homens não poderiam ser caracterizados como chefes de família ou provedores. (BIROLI, 2014, p.15)

Em *Sexualidades e Política na América Latina*, Mario Pecheny e Rafael de La Dehesa (2011, p.3) mostram como "no século XIX, a herança colonial perpetuou uma ordem hierárquica de gênero em que os homens, em relação às mulheres, gozavam de um privilégio econômico, político e sexual legalmente protegido, socialmente reconhecido e apoiado por instituições como a Igreja Católica ou a incipiente corporação médica". Os autores destacam que, apesar de iniciado um processo de secularização, a Igreja persiste como instituição moral organizadora das relações sociais, cujas noções cis-heteronormativas masculinistas seguiram fundamentando o quadro jurídico. Para Pecheny e La Dehesa (2011, p.4), se as constituições liberais latino-americanas de meados do século XIX "provocaram reformas na legislação baseada no direito canônico, e a lei foi secularizada por meio de leis como o casamento civil", se mantiveram no quadro legal modos de significação e regulação das relações de gênero e sexualidade fundadas no pensamento cristão. Segundo os pesquisadores, "a independência não mudou a subordinação jurídica das mulheres"

(...) este novo corpus validou legalmente o modelo de relações familiares do Código Canônico, consagrando o casamento religioso, monogâmico e indissolúvel, e reafirmando o caráter patriarcal da família definido por uma forte autoridade masculina em suas duas manifestações: para a esposa (matrimonial) e em relação às crianças (autoridade parental). Os novos códigos estabeleceram uma relação conjugal assimétrica que legalizava o "raio de ação" que os costumes atribuem às mulheres e aos homens. (...) As mulheres não podiam atuar no mundo público e os direitos de propriedade, herança e o casamento eram extremamente limitados. A Lei Penal julgava de forma diferenciada os sexos, especialmente em crimes contra a honestidade. (...) Ao longo do século XIX e adentrando o século XX, foram inúmeras as restrições legais à capacidade civil da mulher e suas possibilidades de agir e decidir nas esferas doméstica, econômica e profissional. Essa articulação hierárquica dos sexos, e também das gerações, cristalizou uma ordem familiar em que as mulheres eram subordinadas aos homens como os filhos aos pais. (PECHENY; DEHESA, 2011, p.4)

Para os pesquisadores o modelo heteronormativo foi de tal forma naturalizado que tem sido invisível para os próprios atores e analistas. Ao longo do século XIX, esse modelo foi se consolidando no campo legal não mais "por uma ordem político-religiosa em vias de secularização", mas "pelos próprios Estados laico-liberais" (PECHENY; DEHESA, 2011, p.4). Seja pelo gênero, pela raça ou pela classe, a elite política e econômica brasileira encontrou caminhos que lhe permitiram introduzir aspectos de um ordenamento liberal mantendo para si os direitos advindos dele. A partir da Constituição de 1824 se estabeleceu um sistema político que, ainda que encabeçado pelo Imperador, permitiu a realização de eleições indiretas para representantes dos poderes legislativo e executivo. Para votar, no entanto, o "cidadão" deveria atender a alguns pré-requisitos, como ser homem, ter mais de 25 anos e comprovar uma certa renda mínima anual (ainda maior para aqueles que quisessem se candidatar). A reforma eleitoral já no fim do Império, supostamente progressista por tornar o voto direto e ampliar os cargos eletivos, endureceu os pré-requisitos para a participação política, reduzindo o eleitorado de 10 para 1,5% da população brasileira. O voto masculino censitário e a continuidade da escravidão excluía, na prática, a imensa maioria da população brasileira de qualquer atuação nos espaços de representação política.

E se antes a cosmologia cristã era a base para a legitimação da ordem social, agora vinha do pensamento científico, especificamente do discurso médico-biológico, as justificativas ideológicas dessa nova ordem social. Sob o impacto da teoria da evolução de Charles Darwin, cientistas ocidentais desenvolveram, a partir da segunda metade do século XIX, teses que apontavam supostas diferenças biológicas como causa do comportamento humano. A ideia de

que estava na fisiologia a explicação do comportamento e das diferenças serviu para justificar a dominação colonial, a escravidão e a segregação racial.

Assim como a "raça", essas teorias também explicavam as desigualdades entre homens e mulheres a partir de supostas diferenças biológicas. Em *Sexing the Body*, Fausto Sterling (2000) nos mostra como a expansão do racismo científico acompanha a consolidação de um modelo binário sexual que irá atualizar e reforçar as dicotomias e assimetrias entre homens e mulheres. Seu trabalho historiográfico evidencia a relação entre as disputas políticas que questionavam hierarquias raciais e de gênero e uma teorização do corpo cada vez mais dedicada a afirmar uma distinção radical entre brancos e não-brancos, e entre masculino e feminino.

Cientistas e médicos insistiram que os corpos dos homens e das mulheres, dos brancos e das pessoas de cor, dos judeus e dos gentios, das pessoas de classe média e da classe trabalhadora diferiam profundamente. Em uma era em que se demandava politicamente direitos individuais com base na igualdade humana, cientistas definiram alguns corpos como melhores e mais merecedores de direitos do que outros. (...) Quanto mais os radicais explodiam as separações entre as esferas masculina e feminina, mais os médicos insistiam na divisão absoluta entre o masculino e o feminino. (FAUSTO-STERLING, 2000, p.39)

As teorias racialistas e sexistas fundadas no determinismo biológico, que dominaram o pensamento científico na virada do século XIX para o XX, foram fundamentais para garantir que a expansão da ideologia liberal mantivesse intactas as linhas abissais sobre as quais a sociedade brasileira se organizava. O biodeterminismo permitia a legitimação, agora sob linguagem científica, de uma série de assimetrias sociais, corroborando a exclusão política, a subalternidade jurídica e a violência estatal direcionada a negros, pobres e também mulheres.

Na virada do século XIX para o XX, essas teses constituíram os fundamentos ideológicos das políticas eugenistas que se espalharam por todo o mundo, inclusive no Brasil. À medida que ia se tornando evidente o fim do sistema escravista e a proximidade da República, maiores eram as ansiedades raciais e de classe da oligarquia brasileira. Inspirado pelas teorias racialistas, o Estado brasileiro investiu explicitamente em uma política de embranquecimento, facilitando a imigração europeia que, acreditavam os eugenistas, em algumas gerações seria capaz de eliminar o componente negro da população brasileira.

\*\*\*

Esse projeto de nação, que associava civilização com branquitude, política com masculinidade, pouco se altera com a proclamação da República que, longe de uma revolução popular, vale lembrar, se realizou como um golpe militar. A constituição de um regime republicano no Brasil não representou, ao menos de início, uma ruptura com o ordenamento masculinista e racialmente excludente dos séculos anteriores, nem com o modelo econômico agro-exportador. Ao contrário, finda a escravidão, a Primeira República operou a continuidade da política eugênica iniciada no Império, com a população negra e indígena enxergada pelos gestores do recém-nascido governo republicano como uma ameaça ao projeto civilizatório e à constituição de uma nação soberana.

A noção de “melhoria da raça”, que orienta as formas de governo nesse momento, irá estressar a disciplinarização e regulação do sexo, alcançando todas as fontes de sua “degenerescência”, não só a presença do sangue de “raças inferiores”, mas toda e qualquer “falha fisiológica” que ameaçasse a excelência física e moral da nação, incluídas, entre elas, comportamentos “contra a natureza”. Na transição do discurso religioso para o científico sobre a sexualidade, a sodomia vai dar lugar a uma miríade de categorias médicas, como homossexualismo e transexualismo. Sob esse simultâneo avanço do discurso eugênico e da medicalização das práticas sexuais e de gênero dissidentes que o Estado brasileiro vai implementar políticas higienistas de “limpeza” urbana. Em *Devassos no Paraíso*, João Silvério Trevisan (2018) mostra como o higienismo da virada do século XIX vai reforçar a ideia de uma conduta moral sexual e conjugal (cis)heteronormativa como elemento de base para a sustentação de uma nação saudável.

Foi através do especialista em higiene que o Estado se imiscuiu no interior das famílias. Com livre trânsito nesse espaço outrora impenetrável à ciência, o médico-higienista acabou impondo sua autoridade em vários níveis. Além do corpo, também as emoções e a sexualidade dos cidadãos passaram a sofrer interferências desse especialista, cujos padrões higiênicos visavam melhorar a raça e, assim, engrandecer a pátria. A partir da ideia de um corpo saudável, fiel aos ideais de superioridade racial da burguesia branca, criavam-se rigorosos modelos de boa conduta moral, através da imposição de uma sexualidade higienizada, dentro da família. (TREVISAN, 2018, p.138)

Para Trevisan, "se o padrão higiênico burguês colaborou para extinguir os bestiais castigos do período colonial" ele investiu para criar "um cidadão auto-reprimido, intolerante e bem-comportado, inteiramente disponível ao Estado e

à pátria". Trevisan descreve um movimento da regulação sexual e de gênero do Estado brasileiro de políticas de punição (fogueira) para políticas de cura (tratamento). Utilizando o cientificismo "para exercer um controle (...) que substituísse o antigo controle religioso", o higienismo atualizou as noções de normalidade e reforçou o lugar da medicina na manutenção da ordem social. No início do século XX, medicina e polícia vão se associar na consolidação desse higienismo social, a perseguir pederastas e derrubar cortiços, sempre em nome da "modernização" e do "progresso" da nação. Trevisan descreve como, na esteira do higienismo eugenista, proliferaram técnicas biomédicas e psiquiátricas dedicadas a "emascular afeminados" e "feminilizar mulheres emasculadas", "restaurando" no indivíduo uma performance "adequada" ao seu sexo, ao mesmo passo que investiam na reorientação do desejo sexual. Na "nova" regulação sexual, à punição penal se soma o tratamento compulsório. Uma vez apreendido pela polícia em "atos obscenos" ou identificado pela família, se possível ainda precocemente, o sujeito desviante podia agora ser objeto da intervenção restauradora/higienizadora do Estado.

Em 1935, por exemplo, uma equipe do Laboratório de Antropologia do Instituto de Identificação do Rio de Janeiro, dirigida por Leonídio Ribeiro, estudou a constituição morfológica de 184 homossexuais — detidos pela polícia em casas de prostituição fluminense, algumas exclusivamente masculinas, e fotografados pela equipe de pesquisadores.<sup>26</sup> Por seus trabalhos no campo da assim chamada "antropologia criminal", Leonídio Ribeiro foi contemplado com o prêmio Lombroso, na Itália, chegando a publicar os resultados dessas experiências com homossexuais nas páginas de uma revista italiana especializada, que os discípulos de Lombroso dirigiam.(P.146)

Trevisan registra, já no início do século XX, experiências eugenistas que utilizavam-se inclusive de técnicas cirúrgicas na tentativa de encontrar uma "cura" para comportamentos homossexuais. A patologização aqui, é bom que se diga, aparece como contraponto ao discurso religioso. A noção de doença, embora certamente possa ser pensada como atualização, não é mera continuidade da ideia de pecado. Ela mobiliza saberes distintos, fundados em princípios à época reconhecidos como científicos, deslocando a questão para o campo secular e propondo intervenções que visam a "cura" ao invés da "condenação" dos desviantes. Nesse movimento do crime à doença, no entanto, a criminalização persiste agora sob novos contornos: a perseguição policial sob o signo do



higienismo, o encarceramento sob a tutela da psiquiatria, a tortura agora pelas técnicas da medicina eugênica.

É interessante identificar, na pesquisa de Trevisan, a distinção que médicos brasileiros do início do século XX faziam entre "invertidos honestos" - aqueles que trabalhavam para conter seus impulsos desviantes - e "pederastas criminosos" - aqueles que amavam suas perversões e atuavam para propagá-las, atentando o público pudor e constituindo perigo para jovens e crianças. Esses eram o alvo preferencial da maquinaria médico-psiquiátrica e de dispositivos legais que, embora não criminalizassem de modo explícito e específico, permitiriam, durante mais de um século, manter a repressão estatal a práticas sexuais e de gênero dissidentes, de forma especialmente arbitrária quando direcionadas a mulheres, não-brancos e pobres.

### **3.3 Transformações substantivas no século XX**

A partir dos anos 1930, o Brasil viveu uma série de transformações econômicas, sociais e culturais que, aliadas à atuação de diferentes movimentos sociais, dispararam múltiplos processos de alargamento democrático. Esses processos produziram alguma redistribuição de poder em diferentes direções: para as classes médias, para as classes trabalhadoras, para as mulheres, para negros, para jovens, para crianças, e já no fim do século, para LGBTQ+. Esses fluxos por vezes interseccionaram, por vezes ocorreram de modo díspar, provocando efeitos distributivos ora largos ora bastante restritos. Foram também marcados por involuções (vide os dois regimes autoritários de longa duração em que os direitos políticos foram sumariamente suspensos e as assimetrias sociais se intensificaram) e pela precariedade (vide os mecanismos autoritários e a desigualdade que persistiram mesmo em períodos ditos democráticos). Ainda assim, ao longo do século testemunhamos a emergência de movimentos feministas, negros, sindicais, de trabalhadores rurais, de indígenas, de homossexuais, travestis e, por fim, LGBTQ+, entre vários outros, ávidos por compartilhar os direitos e as condições de vida prometidos pela democracia e o capitalismo.

Segundo Beatriz Nascimento (2019, p.261), do ponto de vista econômico, com o processo de industrialização iniciado na década de 1930, “a estratificação social, profundamente polarizada nos períodos anteriores, apresenta uma maior



flexibilidade e gradação". No entanto, "esta maior flexibilidade mantém muito profundamente as diferenças de papéis atribuídos aos diversos grupos da sociedade" e "diversos fatores funcionam como causa para que se perpetuem estas diferenças". Em uma sociedade já propriamente capitalista, "onde a dinâmica do sistema econômico estabelece espaços na hierarquia de classes", persistem "alguns mecanismos para selecionar as pessoas que irão preencher estes espaços", fazendo com que as pessoas negras e mulheres sejam relegadas, via discriminação, "aos lugares mais baixos da hierarquia".

Em *A Mulher na Sociedade de Classes*, Heleieth Saffioti (1976) nos mostra como esses novos contornos da participação das mulheres no mercado de trabalho assalariado capitalista se dará de forma precária, contingente e subalterna. Características que ficam ainda mais evidentes quando articuladas a uma perspectiva racial. Segundo Beatriz Nascimento (2019, p.262), "a "herança escravocrata" sofreu uma continuidade no que diz respeito à mulher negra"

Seu papel como trabalhadora, a grosso modo, não muda muito. As sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assuma empregos domésticos, em menor grau na indústria de transformação, nas áreas urbanas e que permaneça como trabalhadora nas rurais. (2019, p.262)

Ainda que consideradas as precariedades e profundas desigualdades deste processo, a reconfiguração de formas tradicionais de trabalho impactaram as relações e representações de gênero ao longo do século. Para Nascimento (2019, p.263), "com a decadência das áreas rurais e a consequente ascensão das áreas urbanas" a partir dos anos 1930, a dinâmica de vida nas cidades fez decair "o poder econômico do homem, enquanto chefe de família". Para manter a renda familiar e garantir a sobrevivência nesse novo contexto, "filhos e mulheres são obrigados a ingressar no mercado de trabalho", incentivados ainda pela "necessidade de mão-de-obra para a indústria e outros serviços".

Em *Coffee Planters, Workers and Wives*, Verena Stolcke (1988, p.230) aponta como a transformação do trabalho familiar em trabalho individual e assalariado nas lavouras de café em São Paulo "foi mediada por uma ideologia de gênero que definiu de forma característica a relação entre mulheres e homens". Para a autora, "Homens e mulheres foram afetados por sua transformação em trabalhadores assalariados ocasionais de maneiras fundamentalmente diferentes".

Para Stolcke, no modelo de trabalho familiar, “embora as mulheres contribuíssem substancialmente para a subsistência da família, o marido continuava a ser o chefe incontestável da família” (STOLCKE, 1988, p.226). Com a entrada das mulheres no mundo do trabalho individual assalariado essa “posição de autoridade dos homens foi desafiada”.

Por uma série de razões, os homens sentiram as pressões adicionais de suas novas condições de vida e trabalho com mais intensidade do que as mulheres. Alguns desses motivos estão ligados à maior incerteza do trabalho, alguns com a dificuldade de cumprir seu papel de provedores, mas a maioria com uma crescente sensação de perda de autoridade e controle. Em primeiro lugar, os homens perderam a relativa autonomia que possuíam para alocar o trabalho familiar e organizar o trabalho. Nesse processo, os homens também muitas vezes perderam o direito de controlar a renda familiar. Essa perda percebida de elementos culturalmente significativos da identidade social dos homens como maridos e pais minou sua autoridade dentro da família que, por sua vez, intensificou sua sensação de insegurança e falta de respeito próprio, tornando os homens ainda mais desconfiados de suas esposas e crianças. A insegurança no emprego e os baixos salários tornam objetivamente mais difícil para os homens cumprirem seu papel de arrimo de família. (STOLCKE, 1988, p.231)

Já para as mulheres, a transição para o trabalho assalariado foi marcada por outros sentidos, por vezes contraditórios:

Para começar, elas não tinham autoridade a perder. Em vez disso, sua incorporação ao trabalho assalariado significou um aumento de suas responsabilidades em relação aos homens. A divisão sexual doméstica do trabalho permaneceu inalterada, de modo que o trabalho assalariado se somou às tarefas domésticas. (STOLCKE, 1988, p.231)

No campo político, é no século XX que se inicia, ainda que de forma bastante precária, um lento processo de entrada das mulheres no sistema político brasileiro. Em 1932, alguns anos antes da consolidação das leis trabalhistas, o Código Eleitoral Brasileiro passa a reconhecer às mulheres o direito ao voto, acompanhado do direito de se candidatar e ser eleita, consolidados na Constituição de 1934. Em 1962 foi aprovado o Estatuto da Mulher Casada, que permitiu que mulheres não precisassem mais da autorização do marido para trabalhar. Em 1974 foi aprovada a Lei de Igualdade de Oportunidade de Crédito, que impedia que consumidoras fossem discriminadas, possibilitando às mulheres acesso ao crédito sem a necessidade de um homem. A partir de 1977, com a publicação da lei 6.515, o divórcio se tornou uma opção legal no Brasil.

Para Flávia Biroli (2010, p.52), “a diminuição ou ausência de discriminação aberta (como o veto explícito ao acesso dos indivíduos a espaços e posições específicas)” não garantiu que o cotidiano da sociedade brasileira estivesse “livre de formas de opressão” que seguiram restringindo as possibilidades de exercício da cidadania. Ao contrário, a universalização formal de direitos civis e políticos e, em alguns casos, a valorização das diferenças, conviveu com a manutenção da subalternidade de alguns grupos sociais, com destaque para a população negra, trabalhadora e feminina.

Para Pecheny e La Dehesa (2011, p.5-6), “as experiências políticas democratizantes, sob as variantes nacional-popular, populista, de esquerda, mais ou menos revolucionárias” que marcaram a América Latina no século passado, “implicaram redefinições dos modos autoritários e até violentos que marcavam as distâncias de classe”, distâncias, como os autores são enfáticos em reforçar, “racializadas sob marcadores étnicos”. Segundo os autores, esses “processos de redistribuição econômica, acompanhados (mais ou menos simultaneamente) por extensões do espaço público-político, foram complementados por avanços na condição política e social das mulheres”. No entanto “não questionaram a matriz heterossexual hierárquica que privilegiou os homens na ordem sociossexual e excluiu uma diversidade de sujeitos e práticas que escapam ao binarismo heterossexual mesmo da possibilidade de se pensarem como parte de uma ordem desigual”. Segundo os autores, embora “numerosas normativas tenham permitido uma relativa equiparação de mulheres e homens”, em muitos casos isso se deu desde uma visão condescendente “que deixou intacta a distinção entre os papéis naturais previstos para cada sexo, distinção que supõe um sexo mais frágil, associado à maternidade, que o Estado pode, na melhor das hipóteses, proteger”.

\*\*\*

Se as transformações sociais do início do século XX afetaram já consideravelmente as relações sociais de gênero, a emergência de novas tecnologias biomédicas e de uma indústria midiática a partir do fim da segunda guerra mundial produziu novos deslocamentos na produção dos corpos e das subjetividades. Em *Pharmaco-pornographic politics: Towards a new gender ecology*, Paul B. Preciado (2008) descreve a chegada destas novas tecnologias como a

emergência de um novo regime de poder-saber a afetar a produção do gênero e da sexualidade.

Por um lado, "técnicas biomoleculares" tornaram possíveis intervenções antes impensáveis sobre o corpo: pílula anticoncepcional, cirurgias plásticas, tratamentos hormonais transexualizadores, cirurgias de redesignação sexual, técnicas de reprodução assistida. Por outro, "redes de mídia avançadas" promoveram, em especial a publicidade, uma nova articulação entre erotismo e mercadoria. Tal qual outros teóricos, Preciado (2008, p.108) chama atenção para a emergência de um regime de poder pós-industrial, global e midiático. Um novo tipo de capitalismo, que não produz objetos, mas "ideias móveis, órgãos vivos, símbolos, desejos, reações químicas e estados de espírito" e tem por negócio a "invenção de uma subjetividade e sua reprodução global".

Preciado (2008, p.112-113) chama atenção que esse novo regime não simplesmente substitui os regimes disciplinares anteriores, mas irá conviver com outros sistemas de saber-poder compondo uma ecologia tecno-política não uniforme, marcada pela "ação transversal de vários modelos somático-políticos" que operam de forma simultânea e desconexa competindo pela produção de subjetividades. Uma "multiplicidade móvel de sistemas de produção" que "opera simultaneamente nos corpos" (PRECIADO, 2008, p.114).

Poderíamos dizer que hoje, e dentro de um mesmo corpo, o nariz e os órgãos sexuais são compreendidos por meio de dois regimes de poder completamente distintos. O nariz é regulado por um poder farmacopornográfico em que um órgão é considerado uma propriedade individual e um objeto de mercado, enquanto os genitais ainda estão encerrados em um regime de poder pré-moderno e quase soberano que os considera propriedade do Estado (e em extensão deste modelo teocrático, propriedade de Deus) em virtude de uma lei transcendente e imutável. (PRECIADO, 2008, p.114)

O avanço dessas transformações, que produziram uma mudança substantiva do lugar da mulher na sociedade, provocou uma redefinição do posicionamento da Igreja Católica, expressa no que se consolidou como uma Teologia do Corpo. Desenvolvida ao longo do papado de João Paulo II, a Teologia do Corpo marcou uma mudança no discurso vaticano sobre as relações entre homens e mulheres, ao substituir uma noção de submissão da mulher, até então sustentada pela Igreja, por uma ideia de complementaridade e igualdade na dignidade. Para Sara Garbagnoli (2016) essa transformação, processada entre a década de oitenta e noventa,

constitui uma reação católica às transformações nas relações de gênero e nas práticas sexuais que marcaram o século XX. Foi, em grande medida, uma resposta ao avanço dos direitos das mulheres e às mudanças nas dinâmicas familiares que, embora avançasse na afirmação da igualdade, manteve uma perspectiva essencialista da diferença sexual, uma compreensão cisnormativa da identidade, uma visão heterossexista da sexualidade, da conjugalidade e da família focada na reprodução e em uma associação ontológica da mulher com a maternidade.

A coexistência destes regimes políticos sobre o corpo não se desenvolveu, de modo algum, sem conflitos. Ao contrário, o avanço de perspectivas que propunham novos arranjos nas regulações de gênero provocou correspondentes movimentos reacionários, que reivindicavam a manutenção ou restauração de concepções tradicionais de masculinidade e feminilidade, articuladas à conservação de uma série de hierarquias sociais, econômicas e políticas. Durante os anos 1960, enquanto outros países viviam lutas por direitos civis, revoluções econômicas e intensas contestações dos padrões sexuais, o Brasil assistia a emergência dos movimentos pela Família, Tradição e Propriedade, que associaram moralidade sexual e anticomunismo, tornando-se um dos sustentáculos do golpe militar de 1964.

### **3.4 Pela família e contra o comunismo**

Como diferentes pesquisadores já apontaram, o investimento discursivo do regime militar evocou não só uma suposta “ameaça comunista” contra a propriedade e a democracia, mas também o perigo moral representado pela reorganização das relações familiares a partir de uma política feminista e pela desestigmatização de práticas sexuais e de gênero não normativas. Em *As Mulheres e a Ditadura Militar no Brasil*, Ana Maria Colling mostra como o regime militar investiu na construção de uma representação da mulher “normal e desejável” como aquela que “estava no espaço a ela destinada, no santuário do lar, cuidando do marido e dos filhos”, em oposição à mulher militante política, “encarada como um ser desviante” (2012, p.7).

A mulher militante política nos partidos de oposição à ditadura militar cometia dois pecados aos olhos da repressão: de se insurgir contra a política golpista, fazendo-lhe oposição e de desconsiderar o lugar destinado à mulher, rompendo os padrões estabelecidos para os dois sexos. A repressão caracteriza a mulher militante como Puta Comunista. Ambas categorias desviantes dos padrões estabelecidos pela sociedade, que enclausura a mulher no mundo privado e doméstico. (2017, p.7)

Em *Contra a moral e os bons costumes*, Renan Quinalha (2017, p.8) expõe, a partir de pesquisa documental, como o complexo aparato repressivo do regime militar estava orientado não apenas a eliminar dissidentes políticos, "mas também para regular e normalizar os corpos marcados por orientação sexual e/ou identidade de gênero dissidentes". Para Quinalha (2017, p.314), a ditadura não inaugurou "o preconceito e a mentalidade conservadora", mas o golpe de 1964, "ao estruturar um aparato de violência complexo e funcional para seus objetivos, proveu aos síndicos da moralidade alheia os meios de que precisavam para levar a cabo um projeto de purificação, desde as agências estatais". Isto alçou padrões morais de determinados grupos "ao status de políticas públicas", lhes dotando, por extensão, "da mesma legitimidade com que conta o Estado". Para Quinalha (2017, p.316), "a popularização da televisão, enquanto meio de comunicação em massa e, sobretudo, a revolução sexual que se arrastou durante toda a década de 1970", foram o pretexto utilizado pelo regime "para alimentar um pânico moral em diversos setores da sociedade que não conseguiam assimilar a velocidade com que tais mudanças ocorriam".

Enquanto os censores garantiam a "moral familiar" na música, nos jornais e nos programas de TV, a polícia militar mobilizava tipos penais flexíveis para levar travestis e bixas para a Delegacia de Costumes. O regime autoritário, se não inventou, reforçou políticas de higienismo social, fortemente marcadas por recortes de classe e raça.

Travestis, prostitutas e homossexuais presentes nos cada vez mais inchados guetos urbanos eram também uma presença incômoda para os que cultivavam os valores tradicionais da família brasileira. (...) esta concentração nas regiões dos guetos parece ter provocado a reação indignada das camadas médias, que cresciam e assumiam uma importância política cada vez maior, passando a cobrar medidas mais enérgicas de limpeza moral das cidades. Este foi o combustível necessário para dar sobrevida a um aparato repressivo que se reinventava e experimentava uma mudança em suas funções habituais. Com a derrota imposta aos grupos de luta armada, já em meados da década de 1970, os aparatos da ditadura foram ficando cada vez mais ociosos e passaram a se concentrar no “cuidado” dos setores moralmente “indesejáveis”, ajudando a concretizar o ideal de moralidade sexual propagado pelos segmentos mais conservadores e com cada vez mais eco dentro do Estado. (...) As rondas de Richetti, por exemplo, funcionaram como um vetor de gentrificação e adotaram um flagrante recorte de classe, atingindo as “bichas” pobres que ficaram de fora da ilusão do crescimento econômico do período do chamado “Milagre”. Assim, ao atender o reclamo de uma classe média decadente nas regiões do Arouche e da Vieira de Carvalho, a polícia parecia tentar dar uma resposta moral para a crise econômica vivida por estes grupos que não queriam conviver, no mesmo espaço, com as “minorias” estigmatizadas. (QUINALHA, 2017, p.316)

Para Quinalha (2017, p.31-32), estes não eram temas secundários, ao contrário, “as questões comportamentais e sexuais foram centrais para o projeto da “utopia autoritária” proposto pelo regime”. Na política moral da ditadura, erotismo, pornografia e quaisquer vivências fora da cisgeneridade heterossexual eram classificadas como ameaças “contra a ordem sexual, a família tradicional e os valores éticos que, supostamente, coesionavam a sociedade brasileira”, o que tornava esses temas e esses sujeitos um risco à “estabilidade política” e à “segurança nacional”. A tolerância a essas práticas era descrita como “uma estratégia perversa e despudorada do movimento comunista internacional”, que estaria “a serviço da política e da “guerra psicológica adversa” para minar as instituições ocidentais”. A criação da figura de um “inimigo interno”, operador ideológico fundamental do modus operandi da ditadura brasileira, que precisava ser combatido a qualquer custo para salvaguardar a “segurança nacional”, a “família tradicional” e os “valores” da sociedade brasileira, valeu-se de contornos não apenas políticos, mas também morais, por meio do apelo de que estes gozam em uma sociedade marcada por um conservadorismo no campo do gênero e da sexualidade.

Cid Furtado, relator do projeto de emenda constitucional que legalizava o divórcio, argumentou, em seu parecer contrário à proposta na Câmara Federal, que “desenvolvimento e segurança nacional não se estruturam apenas com tratores, laboratórios ou canhões. Por detrás de tudo isso está a família, una, solidária, compacta, santuário onde pai, mãe e filhos plasmam o caráter da nacionalidade”. Esta frase do deputado arenista na discussão sobre o divórcio talvez seja uma das mais perfeitas sínteses da política sexual da ditadura. Sua indignação com o divórcio, na verdade, remetia a preocupações muito mais profundas com a revolução dos costumes, com a liberação sexual, com a maior presença da mulher no mundo do trabalho e no espaço público, com a entrada em cena de homossexuais e travestis, com cada vez menos pudores de assumir suas identidades sexuais ou de gênero. (QUINALHA, 2017, p.313)

Do outro lado, havia neste período uma considerável rejeição da esquerda tradicional à inclusão de uma agenda sexual e de gênero na pauta das reivindicações legítimas (TREVISAN, 2018). No binário ideológico que marca o período do regime militar, havia pouco ou nenhum espaço para a emergência de uma agenda sexual ou de gênero, percebida pela esquerda hegemônica como divisionista e dissuasiva daquilo que seria de fato central: a luta de classes e a derrubada do regime. No livro sobre a vida e trajetória política de Herbert Daniel, James Green (2018) mostra como a identidade gay desse ativista se mantém subjugada à sua atuação como militante de esquerda. João Silvério Trevisan (2018) traz também em suas memórias episódios de explícita rejeição da “pauta homossexual” nos grupos de militância política de esquerda durante os anos da ditadura militar.

Mas, ainda que consideradas suas resistências, a esquerda está longe de poder ser responsabilizada pelas dificuldades de organização política das dissidências sexuais e de gênero. O regime militar, pelas técnicas de exercício de poder que lhe caracterizavam (como a censura, o higienismo social e a criminalização de qualquer forma de organização política autônoma), represava a possibilidade de constituição de um campo político de contestação em qualquer área, com especial atenção para o campo da moral sexual e das relações de gênero. Apenas quando essas tecnologias de controle social começaram a se afrouxar a partir do fim dos anos 1970, campos políticos organizados em torno de uma luta no campo do gênero e da sexualidade tiveram espaço para emergir.



### 3.5 Abertura democrática: rumo à despatriarcalização

No momento em que o regime militar iniciou um processo lento e controlado de abertura, produziram-se as condições para a organização ou reorganização de uma série de movimentos sociais. Enquanto feministas reativavam e ampliavam suas redes de articulação, dissidentes da cis-heteronorma começavam a organizar comunidades políticas que dariam origem ao que hoje conhecemos como movimento LGBTQ+ (TREVISAN, 2018; GREEN, 1999; MACRAE, 1990). Desde o início, esses campos foram marcados pela heterogeneidade. Embora de forma ampla convergissem para o enfrentamento do patriarcado e/ou da cis-heteronorma, esses múltiplos agentes faziam isso a partir de lugares e por modos bastante distintos, o que implicava em diferentes elaborações políticas, horizontes, demandas e possibilidades de articulação com outros movimentos sociais e com o sistema político.

Considerada sua multiplicidade, esses campos movimentistas enfrentaram de início dois desafios comuns. Primeiro, retirar mulheres e LGBTQ+ do "espaço privado" em que foram enclausuradas (o armário, o gueto, a noite, a cozinha, o lar) e trazer esses sujeitos para o espaço público (a imprensa, as políticas públicas, os partidos, a mídia, a rua). A abertura democrática trouxe o fim da censura oficial, o que tornou possível o tratamento, nos meios de comunicação, de temas e abordagens até então vetados pela política moral da ditadura. Isso abriu espaço para um debate, via indústria cultural, sobre o lugar da mulher na sociedade, um dos grandes temas dos anos 1980. Aos poucos surgiram novas formas de representação das LGBTQ+ na mídia para além dos estereótipos e estigmas que até então tinham marcado a representação desses grupos (RODRIGUES; CARVALHO, 2015). Especialmente no caso das LGBTQ+, essa tomada do espaço público se deu também na rua. Das primeiras passeatas contra a violência policial até gigantescas paradas do orgulho, pessoas LGBTQ+ se organizaram politicamente para disputar o território das cidades, seu direito à livre circulação, à liberdade de expressão, reivindicando proteção do Estado contra a violência social a elas dirigida.

O segundo desafio desses movimentos foi traduzir temas entendidos como pertencentes ao universo "privado" como questões propriamente políticas (ALVAREZ, 2014), rompendo o cordão de isolamento que mantinha uma série de práticas sociais fora do debate público. Violência familiar, trabalho doméstico,

desejo, práticas sexuais, assédio, aborto, afeto, saúde sexual, casamento, reprodução, corpo, entre outros assuntos tidos como para serem discutidos "entre quatro paredes", seriam cada vez mais tornados foco de atenção da sociedade, do sistema político e do Estado. Para James Green (1999, p.454), embora não evoluíssem para movimentos de massa, os primeiros grupos de gays, lésbicas e travestis formados nesse período "conseguiram provocar debates nacionais sobre temas como parceria civil, discriminação e violência social contra homossexuais" que reverberaram no sistema político. Para Mario Pecheny e Rafael de la Dehesa (2011, p.7), na medida em que movimentos feministas e das dissidências sexuais e de gênero "passaram de uma relação de exterioridade ao Estado e à política (autoritária) para diversas formas de vinculação com eles, muitos também reconheceram o valor de traduzir suas reivindicações em legislação e políticas públicas". Nesse intuito, esses movimentos "lutaram não apenas pela inclusão de suas demandas nas agendas de deliberação e tomada de decisões públicas, mas também pelo direito de participar na formação dos processos político-formais onde tais agendas são articuladas, tanto nacional quanto internacionalmente."

Esse investimento demandou estratégias discursivas que, em diálogo com as linguagens políticas que estavam se desenvolvendo nesse momento, permitissem reposicionar esses temas dentro da gramática dos direitos, das liberdades e da cidadania, evidenciando como eles se relacionavam com a própria (re)construção da democracia. No campo feminista, a expansão do conceito de gênero nesse período, como categoria analítica e política, permitiu articular múltiplos repertórios feministas, bem como conectá-los às políticas de desenvolvimento e à expansão da democracia (CORRÊA, 1997). Para Alvarez (2014, p.29), gênero serviu como um "bridging discourse" ou um discurso que "faz ponte" entre uma diversidade de projetos de intervenção feminista. Na arena LGBT+, esse é o período em que se populariza o termo "orientação sexual", que, em contraposição a perspectivas medicalizantes, permitiu reposicionar a homossexualidade não mais como um desvio da norma heterossexual, mas como uma entre várias formas saudáveis e legítimas de exercício da sexualidade, abrindo caminho para demandas por equiparação de direitos, cidadania e políticas de proteção do Estado (FACCHINI; FRANÇA, 2009) - efeito semelhante ao do uso do termo "identidade de gênero" algum tempo depois. Esse é o momento também de consolidação das noções de orgulho e visibilidade como eixos do discurso e da ação política LGBT+. Nos anos

seguintes, homofobia e, com menos visibilidade, transfobia, lesbofobia e bifobia seriam incorporadas ao debate político como categorias importantes a nomear as diversas formas de violência contra pessoas LGBT+.

Embora não necessariamente articuladas dessa maneira, muitas das agendas trazidas por movimentos de mulheres e LGBT+ para a arena pública tensionaram fundamentos da organização jurídica, política, econômica e social brasileira. Dos modelos familiares à participação política, sua atuação evidenciava o quanto uma série de práticas e instituições estavam estruturados sobre normatividades sexuais e de gênero por vezes invisíveis de tão naturalizadas.

Esse investimento político dos campos feminista e LGBT+ se refletiu, ainda que de formas bastante desiguais, no processo da Constituinte. Os dispositivos constitucionais de 1988 significaram um avanço substantivo na equiparação jurídica de mulheres. Asseguram, entre outros, a igualdade formal entre ambos os “sexos”, em geral e especificamente no âmbito da família; o reconhecimento da união estável (entre heterossexuais); a proibição da discriminação por motivo de "sexo" ou "estado civil"; a proteção especial da mulher no mercado de trabalho, mediante incentivos específicos; o planejamento familiar como uma livre decisão do "casal", devendo o Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito e o dever do Estado de coibir a violência no âmbito das relações familiares. O aborto foi tema de intenso debate e, se as feministas não lograram a legalização, conseguiram impedir a inclusão do direito à vida desde a concepção no texto constitucional (CORRÊA; KALIL, 2020). Para Leonardo Alves (2007), os princípios trazidos pela nova Carta provocaram uma profunda alteração do conceito de família até então predominante na legislação brasileira.

Até o advento da Constituição Federal de 1988, o conceito jurídico de família era extremamente limitado e taxativo, pois o Código Civil de 1916 somente conferira o status familiar àqueles agrupamentos originados do instituto do matrimônio. Além disso, o modelo único de família era caracterizado como um ente fechado, voltado para si mesmo, onde a felicidade pessoal dos seus integrantes, na maioria das vezes, era preterida pela manutenção do vínculo familiar a qualquer custo (o que Deus uniu o homem não pode separar) – daí porque se proibia o divórcio e se punia severamente o cônjuge tido como culpado pela separação judicial. (ALVES, 2007, p.329)

Alves identifica o reconhecimento da união estável e da família monoparental como responsável “pela quebra do monopólio do casamento como único meio legitimador da formação da família”.

Essas transformações no ordenamento jurídico das relações de gênero se mantiveram, no entanto, dentro de parâmetros binários, cisnormativos e heterossexistas. Casamento entre pessoas do mesmo sexo ou mesmo a proibição de discriminação por orientação sexual foram temas debatidos, mas que seguiram fora da Constituição de 88 (BAHIA; DOS SANTOS, 2014). A despeito disso, a Constituição garantiu os princípios fundamentais que, anos mais tarde, sustentariam uma série de avanços na garantia de direitos a pessoas LGBTQ+.

Esses processos coincidem, no plano internacional, com um momento importante de expansão da agenda dos direitos humanos. Ao longo de uma série de conferências internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas nos anos 1990, o enfrentamento à desigualdade desde uma perspectiva de gênero e o enfrentamento à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero foram incorporados, ainda que parcialmente, à agenda global dos direitos humanos (CORRÊA, 2009). Em resposta aos compromissos assumidos no plano internacional, o governo brasileiro criou programas e instâncias que formariam a base institucional de onde seriam gestadas as políticas nacionais de direitos humanos. Políticas que se expandiriam com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao governo federal.

Nascido da reunião de diferentes movimentos sociais - que iam de coletivos feministas às eclesiais de base da Igreja Católica - o PT representou uma novidade no cenário político brasileiro. Mesmo no âmbito de um “reformismo fraco” (SINGER, 2012) e constrangido por uma ampla aliança com setores conservadores, as administrações petistas promoveram deslocamentos importantes não só no modelo econômico, como também na ordem simbólica. Sob o slogan *Brasil um País de Todos e País Rico é País Sem Miséria*, os governos Lula e Dilma propuseram um paradigma inclusivo de sociedade, que apontava para o alargamento da proteção social, a ampliação da participação política e a integração cidadã de sujeitos historicamente relegados à condição de sub-humanidade. Um evidente contraste com as políticas coloniais, oligárquicas ou neoliberais, que sempre contaram com o descarte de gigantescas massas populacionais, relegadas à exclusão ou à subalternidade. Suas políticas econômicas inclusivas e distributivas tiveram, em si, efeitos simbólicos. Distribuíram não só renda, mas também valor social, contribuindo tanto para uma inclusão econômica, quanto para restaurar o senso de humanidade, dignidade e pertencimento de grupos subalternizados. Aliadas a elas, foram feitos

investimentos propriamente culturais, que tomaram forma em especial como políticas educacionais, voltadas a resgatar o valor social de mulheres, pessoas negras, indígenas e LGBTQ+, entre outras. Voltadas a promover a igualdade sem, no entanto, apagar as diferenças, essas políticas confrontavam diretamente noções racistas, classistas, misóginas e lgbtfóbicas dominantes na sociedade brasileira.

Para Marlise Matos e Clarisse Paradis (2014), as administrações petistas intensificaram um investimento que as autoras definem como “uma estratégia orquestrada e reflexiva” de “despatriarcalização” do Estado Brasileiro.

(...) despatriarcalizar aqui significa conduzir e produzir orquestradamente estratégias e mecanismos de descolonização patriarcal e racial do Estado brasileiro e da sua forma de gestão pública, com vistas a reforçar uma nova etapa que tenha foco na conquista de resultados cívicos de políticas públicas. Trata-se de pensar um formato de Estado, finalmente, voltado para a promoção da justiça social e da cidadania inclusiva de todas e todos em nosso país. (MATOS; PARADIS, 2014, p.71)

Esses investimentos ganharam materialidade na gestão pública em órgãos como a Secretaria de Políticas para as Mulheres, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria de Direitos Humanos e várias outras instâncias instaladas em diferentes áreas de governo. Reconhecendo o caráter classista, masculinista e racista que marcou historicamente os modos de funcionamento do Estado brasileiro, esses espaços institucionais foram pensados justamente como ponto de partida para um processo de reformulação das formas de funcionamento de uma série de instituições que operavam de um modo que é desvantajoso, injusto ou mesmo violento em relação a certos grupos sociais, como mulheres e LGBTQ+, produzindo exclusão e desigualdade. Para Simone R. Bohn (2010), que analisou a atuação da SPM durante os governos Lula:

A institucionalização da presença feminina no aparelho de estado possui um efeito catalítico para o avanço da causa das mulheres no mundo democrático. (...) Uma ativa agência estatal de políticas para mulheres, capaz de criar redes extensas no interior da burocracia pública, de introduzir uma perspectiva de gênero às arenas decisórias estatais e cujo plano de ação incorpora demandas do movimento de mulheres é essencial à formulação, adoção e implementação de políticas públicas que efetivamente atenuem ou eliminem desigualdades de gênero. (BOHN, 2010, p.83)

Articulados à criação destas instâncias, foram ampliados espaços de interlocução direta com a sociedade organizada, através de políticas de participação social que envolveram diretamente grupos ativistas feministas e LGBTQ+ na

elaboração e monitoramento de políticas públicas, cujos marcos principais foram o Programa Brasil Sem Homofobia e o Plano Nacional de Políticas para Mulheres. A partir dessa plataforma institucional, foram gestadas uma série de ações voltadas a enfrentar a desigualdade de gênero e ampliar a cidadania de pessoas LGBTQ+. Mais ou menos institucionalizadas, por vezes organizadas como programas contínuos, por vezes pontuais e dispersas, a materialização dessas políticas, ainda que marcada pela precariedade, constituiu avanço importante em relação ao período anterior.

Paralelo a esse investimento governamental, foram conquistados avanços importantes também no âmbito dos poderes Legislativo e Judiciário, que seguiram na direção da desconstrução do caráter masculinista e cis-heteronormativo da sociedade brasileira. É o caso, por exemplo, da aprovação pelo Congresso Nacional da Lei Maria da Penha, que fortaleceu o enfrentamento da violência contra as mulheres e o reconhecimento da união estável e do casamento civil entre homossexuais.

Esse conjunto de transformações sociais, culturais e políticas na nossa ordem sexual e de gênero foram vividas de formas bastante distintas e os ganhos obtidos com esses avanços foram desigualmente distribuídos entre mulheres e LGBTQ+, tendo em conta em especial assimetrias raciais e de classe. Se parece certo que provocaram o que Sérgio Carrara (2016) nomeia como uma forte curva ascendente no processo de cidadanização desses grupos, para muitos, no entanto, esses avanços se mantiveram nos limites de uma ‘cidadania precária’ (BENTO, 2014). Para Matos e Paradis (2014), como para tantas outras analistas, ainda que levadas em conta essas assimetrias e limites, “os avanços e conquistas empreendidos” durante esse período foram “inequívocos”.

### **3.6 Na encruzilhada**

O que essa narrativa histórica nos mostra? Que gênero, como dimensão organizadora das mais variadas práticas sociais (incluindo as práticas sexuais, mas não apenas elas) é parte da formação social brasileira. A generificação da vida foi e segue sendo uma maneira poderosa de organizar a nossa sociedade. Um modo de estabelecer lugares sociais, significar os sujeitos e suas relações, criar hierarquias, distinguir, agrupar, segregar, modelar os corpos, estabelecer uma distribuição

específica de recursos materiais e valor simbólico e incidir profundamente nos processos de subjetivação que nos formam. A ordem de gênero binária, cisheteronormativa e masculinista com a qual nos acostumamos não é de modo algum natural ou universal, mas produto de uma sequência de acontecimentos históricos que, desde a colonização, constituíram a produção regulada do gênero e a sexualidade como estruturantes fundamentais da sociedade brasileira, do Estado e do sistema político. Nas (nem tão) diferentes ordens políticas, culturais e econômicas que atravessamos, gênero e sexualidade constituíram pontos-chave na organização das nossas relações sociais e formas de exercício de poder.

Não é possível, portanto, analisar quaisquer políticas de promoção de direitos de mulheres e LGBTQ+ no Brasil sem considerar o histórico de exclusão, repressão, criminalização e violência que definiu a atuação do Estado brasileiro sobre esses grupos durante séculos. A ideia de que políticas públicas para mulheres ou para LGBTQ+ surgiram a partir do recente processo de redemocratização que tomou corpo dos anos 1980 em diante me parece equivocada. Como vimos, mulheres e dissidências sexuais são, há muito tempo, alvo de investimentos do Estado brasileiro. Se as políticas que emergiram nas últimas décadas constituem de fato uma novidade não é pelo seu público-alvo, mas por uma mudança de sentido do investimento estatal, de um histórico esforço, recorrentemente violento, de contenção e normalização para um sentido de reconhecimento, valorização e promoção de direitos.

Tendo em conta esse investimento histórico é que podemos pensar as políticas sexuais e de gênero desenvolvidas a partir da abertura democrática e intensificadas nos governos petistas como parte de um processo de despatriarcalização do Estado, no sentido de que confrontam, por dentro, o caráter masculinista, racista e cis-heteronormativo das nossas instituições e formas de governo. No momento em que elas tem início, o Brasil está vivendo uma intensa transformação social e uma substantiva disputa cultural, naquele instante, favorável à esquerda, às mulheres, às LGBTQ+ e aos trabalhadores. É justamente nesta encruzilhada, entre um passado (ainda presente) de base patriarcal e cis-heteronormativa e um horizonte que aponta para um futuro onde mulheres e LGBTQ+ tenham sua cidadania plena, que emerge a política educacional em gênero e diversidade sexual que vamos aqui analisar. Ela é fruto e parte do processo de

construção da democracia brasileira e seu desenvolvimento expressa grande parte das contradições que marcam a nossa sociedade.



## **4. Construindo uma educação em gênero e diversidade sexual**

Nas próximas páginas, apresento a primeira parte dos resultados da pesquisa, focada no processo de *produção* da política educacional em gênero e diversidade sexual. No primeiro tópico, discuto as condições políticas e institucionais que permitiram sua emergência, as principais ações que foram realizadas e seus precários, mas significativos impactos. No segundo tópico, descrevo as características e formas de atuação dos diferentes agentes envolvidos no seu desenvolvimento, cuja ação articulada deu materialidade e sentido a essa política educacional. No terceiro, apresento a análise das produções textuais desses mesmos agentes. E por fim, busco identificar e analisar os elementos centrais que compuseram o discurso pedagógico inovador que essa política produziu.

### **4.1 Uma agenda LGBT+ e feminista para a educação**

O primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, lançado em 2005, definiu, entre seus objetivos: "a construção social de valores, por meio da Educação, que enfatizem a importância do trabalho historicamente realizado pelas mulheres" e "a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares", além do "reconhecimento e busca de formas que alterem as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias". Construído a partir dos debates da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, o PNPM dedica um tópico específico à "Educação Inclusiva e Não Sexista" (BRASIL, 2005a). A segunda versão do plano, editada dois anos depois, ampliou propostas no sentido de "consolidar na política educacional as perspectivas de gênero" (BRASIL, 2008a). Já no governo de Dilma Rousseff, a terceira edição do PNPM reiterou a educação escolar como "meio fundamental para o desmonte das desigualdades sociais de gênero, raciais, étnicas, geracionais, de orientação sexual" e a importância da incorporação de uma perspectiva de gênero que reconheça "o caráter construído de mulheres e homens como sujeitos históricos em contraponto à naturalização do feminino e masculino" (BRASIL, 2013).

Nas suas diferentes versões, institucionalizadas em decretos presidenciais, o PNPM delineou uma agenda específica de políticas para as mulheres na educação. Uma agenda que apontava para a necessidade de se confrontar, via educação, noções sexistas, misóginas e machistas arraigadas na cultura brasileira, que estariam na base tanto das desigualdades quanto das violências que atingem as mulheres. Para isso, os planos propuseram um conjunto de ações a serem desenvolvidas a partir do governo federal, que incluía investir em ações de formação para gestoras, profissionais da educação e estudantes em questões de gênero; eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios dos materiais didáticos e promover a inserção de conteúdos sobre a equidade de gênero e valorização da diversidade nos currículos. Indicaram, ainda, a produção de diretrizes curriculares nacionais específicas de gênero, capazes de alcançar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

As iniciativas propostas focavam em superar práticas sexistas que persistiam na educação básica e alimentavam uma cultura que acabava por limitar as possibilidades de existência de mulheres, cujos efeitos podiam ser percebidos, por exemplo, na sub-representação delas nos cursos de ciências exatas e tecnológicas no ensino superior. E também em garantir o direito à educação a todas as mulheres, “prestando particular atenção a grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo e em situação de prisão)”. Uma perspectiva que, além de raça e classe, incluía também a superação de discriminações por orientação sexual e, mais recentemente, por identidade de gênero, constituiu um dos eixos transversais dessa agenda. Os planos incluíram também a participação das escolas na garantia dos direitos sexuais e reprodutivos e no enfrentamento à violência contra mulher. E, em uma sociedade que ainda sobre-responsabiliza as mulheres pelo cuidado com as crianças, a expansão da rede de creches e pré-escolas aparecia como meio para liberar as mulheres ao menos de parte do trabalho doméstico não-remunerado. No mesmo sentido, os planos indicavam investimentos na formação profissional, em que a educação estava articulada a estratégias de inserção qualificada no mercado de trabalho, geração de renda e autonomia econômica das mulheres, em especial aquelas em situação de vulnerabilidade social.

Em paralelo, uma agenda para a educação estava também sendo construída na interlocução entre governo e organizações de lésbicas, gays, bissexuais,

travestis e transexuais. Nos planos e programas construídos a partir de conferências, conselhos e outras formas reguladas de participação social desenvolvidas a partir dos anos 2000 (BRASIL, 2004; BRASIL, 2008b; BRASIL, 2008c; BRASIL, 2009a), a educação, particularmente a educação escolar, assumiu um papel estratégico no enfrentamento à discriminação e na promoção dos direitos de pessoas LGBTQ+. A partir do relato de ativistas que traziam na sua trajetória vivências de exclusão e sofrimento na escola e com base em pesquisas produzidas nas universidades que começavam a evidenciar um quadro de lgbtfobia marcante no cotidiano das instituições de ensino brasileiras, a escola era caracterizada como um dos principais espaços de perpetração de discriminação e violência contra pessoas LGBTQ+. Discriminação e violência que produziram traumas na sua formação subjetiva, prejudicando seu aprendizado e levando, especialmente no caso de pessoas travestis e transexuais, à expulsão escolar. Para além do sofrimento imediato que produzem, o “sexismo e a homofobia no ambiente escolar” colocariam em risco “o direito à educação” dessas pessoas, comprometendo a consolidação de outros direitos (econômicos, políticos, sociais, culturais) e assim reduzindo “as possibilidades de construção da cidadania” de LGBTQ+ (BRASIL, 2008b). A necessidade de proteção contra violações de direitos recorrentemente detectadas dentro da escola e a garantia da educação como direito humano fundamentam a necessidade de uma ação específica de enfrentamento à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nos espaços educativos.

Para além dos seus muros, a ação da escola é percebida também em seus efeitos culturais mais amplos, desempenhando “um papel fundamental nos processos em que noções de masculinidades, feminilidades, heterossexualidades, homossexualidades são socialmente construídas, interiorizadas, reforçadas” (BRASIL, 2008b). Essas noções sexistas, machistas e lgbfóbicas não simplesmente invadiriam a escola, mas seriam também produto de práticas educacionais que reforçavam, a seu modo, normas sociais de corpo, identidade e sexualidade. O texto-base da primeira Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (BRASIL, 2008b) chama atenção para “rotinas escolares, concepções pedagógicas, currículos e livros didáticos” que “ainda trazem representações simplistas, binárias e hierarquizadas de gênero, baseadas na heteronormatividade” e seus efeitos na “construção de corpos, sujeitos e

identidades”, a afetar não só as dissidências, mas “todos os indivíduos” que fazem parte da escola. Mas, se a escola é espaço de reprodução de noções que produzem sofrimento e exclusão, é também através da escola que estas mesmas noções poderiam ser transformadas. Por seu papel na formação subjetiva dos sujeitos e na construção das formas dominantes de pensamento, pela capilaridade e escala do seu aparato, a educação escolar era também percebida como plataforma estratégica para um processo mais amplo de transformação cultural. Se por um lado se afirma a necessidade de superar a discriminação como barreira à garantia do direito à educação, fundamental para a constituição da cidadania desses sujeitos, por outro se reconhece na escola, mais precisamente, nas políticas de escolarização, uma plataforma para uma “mudança de comportamento da sociedade brasileira em relação aos gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais” (BRASIL, 2004). Uma forma de enfrentar “diversos discursos morais e ideológicos [que] sustentam a intolerância diante de comportamentos, práticas e vivências da sexualidade que não estão em conformidade com o padrão heterossexual e patriarcal da nossa sociedade” (BRASIL, 2008b). Se a escola é instituição central para a garantia dos direitos individuais, é também a partir da escola que se poderia produzir uma transformação cultural cujos efeitos iriam muito além dos pátios e das salas de aula, afetando toda a sociedade. Uma escola que, embora reconhecidamente hostil e recorrentemente violenta contra pessoas LGBTQ+, seria também estratégica por seu potencial de transformação social. A “escola sem homofobia” será pensada não só como a escola que não violenta, discrimina ou exclui as pessoas da sua própria comunidade em função da identidade de gênero ou orientação sexual, mas também como aquela que, a partir de um processo de revisão de suas práticas, promove publicamente o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. Uma escola que acolhe e valoriza o que era antes abjeto, que presta contas das suas próprias práticas de desumanização e que se torna, a partir daí, “um dos mais importantes espaços para se promover a cultura do reconhecimento da diversidade quanto à orientação sexual e à identidade de gênero” (BRASIL, 2008b).

Para dar conta dessas transformações, os planos e programas preveem uma agenda de ações voltadas a produzir mudanças nas formas de gestão, nas práticas pedagógicas e no currículo escolar. Mudanças que afetam não só um “público-alvo” imediato, mas acabam por incidir de forma difusa no conjunto da comunidade

escolar e para além dela. Expressão primeira desse processo de negociação entre ativismo e governo, o Programa Brasil Sem Homofobia, lançado em 2004, já apontava uma série de iniciativas a serem desenvolvidas em um capítulo chamado "Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual". O conjunto de ações propostas incluía: "elaborar diretrizes que orientem os sistemas de ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual"; "fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade"; "formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia"; "estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia"; "apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores"; "divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana"; "estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB", além do apoio à "implementação de projetos de prevenção da discriminação e a homofobia nas escolas, em parceria com agências internacionais de cooperação e com a sociedade civil organizada". Para "acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas", o BSH propunha a criação de um comitê "sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais" (BRASIL, 2004).

As propostas construídas na I Conferência Nacional GLBT (BRASIL, 2008c), em 2008, avançaram essa agenda. Cobraram a produção de diretrizes específicas, o levantamento de dados e criação de indicadores; reforçaram a necessidade de fomento e institucionalização da pesquisa, de investimento na formação de profissionais de ensino e da inclusão do tema nos currículos, da educação infantil ao ensino superior. Nas proposições da conferência, ganhou ênfase a necessidade de se pensar políticas específicas para os diferentes grupos que compõem a população LGBT+ e a necessidade de se abordar, de forma diferenciada, homofobia, lesbofobia e transfobia. Há ações voltadas especificamente a garantir acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais, que inclui o reconhecimento da identidade de gênero nas escolas e nas universidades, além de políticas direcionadas de alfabetização, EJA, educação tecnológica e superior. As propostas avançam também na incorporação de perspectivas interseccionais, demandando

uma abordagem que considere recortes raciais, sociais e geracionais, entre outros. O material didático é alvo específico de muitas propostas, que demandam tanto a revisão do que já existe para “incorporação da diversidade sexual e de gênero” quanto a produção de novos materiais voltados a profissionais e estudantes, de todas as faixas etárias, etapas e modalidades de ensino, garantindo a sua “distribuição para a escola e sociedade civil”. Nesse sentido, há desde ações destinadas a incentivar uma “literatura infanto-juvenil que retrate as relações afetivas entre GLBTT”, até a inserção, nos livros didáticos, da “temática das famílias compostas por lésbicas, gays , bissexuais, travestis e transexuais” (BRASIL, 2008c, p.188-194). O texto reivindica ainda a garantia de dotação orçamentária para que as ações possam ser efetivadas, demandando inclusive o fomento e financiamento ao trabalho de organizações não governamentais. As propostas também reforçam a noção de laicidade da educação, demandando um ensino religioso mais plural, crítico que “contemple a multiplicidade de visões religiosas” e “a natureza laica do estado brasileiro” (BRASIL, 2008c, p.190). O Plano Nacional LGBT (BRASIL, 2009a, p.20), publicado em 2009, que consolida as demandas da primeira conferência, reafirma a necessidade de “promover uma mudança não apenas nas condições de vida, mas também nas relações sociais e na cultura brasileira para o reconhecimento das pessoas LGBT como cidadã(o)s e sujeitos de direitos”. O plano reitera a abordagem interseccional e sintetiza as propostas para a área de educação trazidas através da participação social, com destaque para a formação de profissionais da educação, a revisão e elaboração de materiais didáticos, o incentivo à pesquisa e a transformação dos currículos da educação básica e do ensino superior (BRASIL, 2009a, p.15-36).

A necessidade de ações específicas de enfrentamento à lgbtfobia e pela igualdade de gênero nas escolas seria ainda reiterada em espaços próprios do campo das políticas educacionais, como na Conferência Nacional de Educação Básica (BRASIL, 2008d) e na Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010a).

### *Sob o signo da diversidade e dos direitos humanos*

As políticas para LGBT+ e para mulheres na educação constituíram duas agendas parcialmente distintas durante os governos do PT. Agendas que fluíam de forma relativamente autônoma, mas que tinham também muitos pontos de

intersecção, compartilhando interlocutores, espaços institucionais e, não raro, recursos. Em alguns momentos, a distinção entre essas duas agendas ficou bastante explícita, como nas votações dos planos estaduais de educação (ver tópico 5.2). Em outros, elas se integraram, como nas ações de formação continuada, especialmente após o veto do kit anti-homofobia, quando o debate LGBTQ+ sobreviveu no interior dos cursos fomentados a partir das políticas para mulheres (ver cap Xx). Essa intersecção aumentou também a partir de transformações que marcaram o campo LGBTQ+. Enquanto a homofobia foi a categoria política dominante no campo GLBT e a sexualidade o eixo principal das suas demandas ao Estado (FERNANDES, 2011), a conexão com as políticas para as mulheres se deu fundamentalmente pelas ativistas lésbicas, gerando uma intersecção a partir do recorte de orientação sexual. À medida que mulheres lésbicas, trans e travestis ganharam protagonismo no agora movimento LGBTQ (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020), a intersecção com o feminismo aumentou em volume e em intensidade e gênero passou a ser uma chave organizadora comum de ambos os campos, tanto no ativismo e quanto nas políticas públicas. De tal forma que é possível falar em uma agenda de políticas para as mulheres e uma agenda LGBTQ+ na educação que, simultaneamente distintas e convergentes, se fundem e se diferenciam.

De início, a interlocução entre esses dois campos na educação se deu em boa medida devido ao tipo de arranjo político e institucional que o governo Lula desenhou para contemplar demandas educacionais vindas de diferentes movimentos sociais. Denise Carreira (2015) descreve como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no MEC, em 2004, permitiu reunir, em um mesmo espaço institucional, demandas oriundas de movimentos muito distintos, desde indígenas, negros, feministas, LGBTQ+ até aqueles que lutavam por educação no campo, educação em direitos humanos e educação ambiental. Movimentos que guardavam importantes relações com o Partido dos Trabalhadores e reivindicavam ao novo governo um espaço no MEC para implementação de suas plataformas políticas. Esses movimentos traziam demandas para além do enfrentamento das desigualdades de classe, somando críticas à educação escolar que denunciavam seu caráter sexista, racista, etnocêntrico e lgbtfóbico. No bojo dos debates sobre desigualdades educacionais que avançou a partir da quase universalização do ensino fundamental nos anos 1990 (GENTILI, 2009; CANDAU, 2008), as demandas desses movimentos focavam nas formas de



exclusão que operavam agora no interior da escola, produzindo trajetórias desiguais e, em alguns casos, expulsando sujeitos e grupos com os quais a escola não estava acostumada/preparada para lidar. Nesse sentido, problematizavam abordagens universalistas tradicionais, apontando a necessidade de reconhecer as diferenças e especificidades dos vários grupos sociais, cujos saberes, corpos e práticas teriam de ser compreendidos e incorporados na construção de uma escola efetivamente democrática.

Após um (tenso) processo de negociação política e semântica, o signo da *diversidade* foi a costura discursiva a aglutinar essa série dispersa e difusa de demandas e interlocutores no Ministério da Educação (CARREIRA, 2015). A ideia de diversidade, em um primeiro momento associada à diversidade cultural, já ganhara espaço no debate internacional, pelo menos desde os anos 90, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990) e da Conferência de Cúpula de Nova Délhi (1993). Essa expansão da noção de diversidade se dava, no entanto, sob “pressão de agências multilaterais em favor de uma concepção de educação ora compensatória, ora parcialmente inclusiva e necessariamente precária, tanto no acesso quanto em sua qualidade” (VIANNA, 2012, p.135). Para Carreira (2015, p.81), em um contexto neoliberal marcado por ajustes fiscais e redução do Estado, “a diversidade emergiu de forma restrita como eliminação de discriminações e promoção de valores para a convivência com as diferenças, descolada da necessidade de superar as bases materiais das desigualdades”. A incorporação da diversidade como categoria política no Governo Lula, no entanto, combinou essas noções à “porosidade do governo federal às demandas de movimentos sociais organizados e ao crescimento destes enquanto sujeitos coletivos formuladores de políticas públicas” (VIANNA, 2012, p.135), criando um espaço de tensão na definição das noções de inclusão, equidade e convivência na diferença.

Para Sabrina Moeleck, se por um lado “a multiplicidade de significados atribuídos ao termo “diversidade” no âmbito do ministério pode ser vista positivamente, na medida em que se beneficia do senso da sociedade brasileira que tende a identificar a diversidade como um traço positivo e constitutivo de nosso país e, desse modo, reunir demandas sociais geralmente fragmentadas”, por outro, essa estratégia “pode esvaziar a força das reivindicações trazidas pelos movimentos sociais e alterar o sentido que atribuem às suas propostas, descaracterizando-as”



(MOELECK, 2009 p.24). Para Denise Carreira (RIZZA; CARREIRA, 2020, p.10), os sentidos da noção de diversidade são vários e complexos: ela “pode ser “armadilha” quando o seu uso homogeneíza, dilui, nivela, apazigua e esvazia politicamente as diferentes demandas e conflitos envolvidos nessas mesmas agendas”, mas é também “possibilidade quando se torna “guarda-chuva” que reúne demandas históricas de sujeitos políticos diversos às políticas educacionais, sujeitos que efetivamente não são reconhecidos plenamente como detentores de direitos na sociedade brasileira”. Para a pesquisadora, “ora a diversidade se constitui como espaço para a construção de respostas interseccionais ao fenômeno da multidiscriminação; ora como proteção para determinadas agendas mais atacadas; ora como oportunidade para alianças políticas entre os diferentes movimentos sociais” (RIZZA; CARREIRA, 2020, p.9). Para a pesquisadora, “considerando esses limites, contradições, mas também suas possibilidades, seus usos nos diferentes contextos” a noção da diversidade “contribuiu concretamente para avanços importantes nas políticas educacionais nos governos petistas” (RIZZA; CARREIRA, 2020, p.10).

Para Cláudia Vianna (2012, p.134), “a partir da criação da Secad, canalizaram-se para a agenda governamental do MEC temas e sujeitos que dela estavam excluídos” e “com a presença desses setores nos espaços da administração pública, assistimos à conversão de antigas denúncias em propostas de políticas públicas federais”. Para Vianna,

(...) a presença de novos sujeitos coletivos – propositores e formuladores de políticas públicas na educação – provocou tensões e confrontos entre projetos políticos divergentes; alterou o que era rotulado como conhecimento, valores e condutas aceitáveis; redefiniu a própria dinâmica de confecção dessas políticas e, conseqüentemente, o papel do Estado, com efeitos importantes para a realidade educacional brasileira. (VIANNA, 2012, p.135)

A Secretaria se assumiu, de início, como um espaço próprio à formulação de políticas educacionais “inovadoras, criativas e ousadas”, construídas a partir de “mecanismos de participação” que possibilitassem um intenso diálogo com “grupos historicamente desfavorecidos”, tendo como “principal missão assegurar maior integração, coerência e efetividade às políticas de combate às desigualdades no acesso à educação” (BRASIL, 2005c, p.8). Em relação ao próprio governo, ela foi, em grande medida, um espaço interno de crítica e reformulação das políticas educacionais, locus de onde partiriam noções que, diante dos reconhecidos limites

(etnocêntricos, sexistas, cis-heteronormativos) das políticas universalistas desenvolvidas até então, permitissem superar as mais variadas barreiras sociais e culturais que tornam a escola um espaço de reprodução de desigualdades.

Na estrutura organizacional do MEC, a Secad criou um espaço institucional para certas políticas que é distinto daqueles onde seguiam sendo gestadas as macro-políticas da educação básica (SEB), tecnológica (SETEC) e superior (SESU). A incorporação das múltiplas agendas agregadas sob o signo da diversidade por outras secretarias do Ministério não seria processo simples, afetado por resistências institucionais, divergências programática, e pelo poder político diferenciado dos movimentos demandantes (MOEHLECK, 2009). Ainda que reconhecidos os seus limites, a criação da Secad foi um avanço e contribuiu para a expansão de políticas voltadas aos seus interlocutores. Estruturas semelhantes à Secad foram criadas em várias redes de ensino estaduais e municipais do país, o que evidencia o quanto essa arranjo institucional se propagou na gestão educacional brasileira ao longo dos anos 2000, capilarizando uma série de políticas sob o guarda-chuva da diversidade (BRASIL, 2007a; BRASIL, 2008e).

Ainda que ambas estivessem localizadas institucionalmente na Secad, as agendas LGBT+ e de mulheres estabeleceram relações qualitativamente distintas com a noção de diversidade. As políticas para as mulheres seguiram se organizando fundamentalmente em torno do enfrentamento à desigualdade, não só entre homens e mulheres, mas também entre as mulheres, com o termo diversidade se referindo especialmente às múltiplas (e desiguais) condições por elas experienciadas, atravessadas por questões raciais, econômicas, culturais, regionais, etárias e sexuais. Ou, em outros usos, apontando para a multiplicidade de possibilidades de existência para as mulheres, para além dos estreitos limites impostos por uma cultura sexista. Já para a agenda LGBT+, a noção de diversidade foi eixo fundamental, a lhe organizar a partir de então como uma política de reconhecimento e valorização da diversidade sexual e de gênero, em contraposição a perspectivas normalizadoras encerradas em modelos restritos de identidade, afeto e conjugalidade.

Para Carreira, no caso das agendas de gênero e sexualidade, o uso da noção de diversidade foi “dramaticamente marcado” por “limites e possibilidades”. Na primeira década dos governos petistas, essa categoria garantiu muitas vezes “a condição para a construção de programas e políticas diante da ambiguidade do

próprio governo e de setores de esquerda na defesa efetiva dessas agendas” (CARREIRA; RIZZA, 2015, p.10). Foi também, em muitos casos, condição de sua viabilidade política, a diminuir resistências ou, não raro, operar uma “invisibilidade estratégica” que lhe permitiu se desenvolver mesmo em contextos bastante conservadores.

Em termos de sua institucionalização, ambas agendas foram marcadas por fragilidades, ainda que com distinções importantes. Diferente de outras pautas, não houve, em todo o período dos governos petistas, uma coordenação ou diretoria no Ministério da Educação responsável exclusivamente pela agenda LGBTQ+ ou de mulheres, e foram ambas incluídas em espaços institucionais dedicados aos direitos humanos, que eram também responsáveis por uma série de outras agendas. Na ausência de uma fundamentação legal própria e substantiva, em especial no que diz respeito ao campo LGBTQ+, os instrumentos nacionais e internacionais de garantia dos direitos fundamentais constituíram a base sobre a qual essas políticas se sustentaram - o que demandou um exercício discursivo que permitisse interpretar desigualdades e discriminações de gênero e sexualidade como questões de direitos humanos.

Compartir este espaço institucional com outros movimentos sob o guarda-chuva da diversidade e dos direitos humanos significou, em muitos momentos, uma disputa por recursos, visibilidade, prioridade que por vezes marginalizou as agendas LGBTQ+ e de gênero. Ao mesmo tempo, esse arranjo institucional criou a oportunidade (ou necessidade) de interlocução e articulação com outras pautas e movimentos (CARREIRA, 2015). Ativistas feministas, LGBTQ+, negros, indígenas, pessoas com deficiência e outros múltiplos segmentos (forçosa ou deliberadamente) se encontraram em diversos espaços de construção de políticas públicas, recorrentemente somando esforços e apoio mútuo, como no eixo *Inclusão, Diversidade e Igualdade* da VI Conferência Nacional de Educação, de onde saíram proposição de metas para elaboração do Plano Nacional de Educação (VIANNA, 2012).

### *Um programa de ação focado na formação*

Ao longo das duas primeiras décadas do século, é possível encontrar ações realizadas ou fomentadas pelo governo federal que materializaram, ainda que

precária e parcialmente, as demandas construídas pelos campos LGBTQ+ e de mulheres para a educação. Uma série de iniciativas que, embora dispersas e descontínuas, se consideradas em conjunto, constituíram o que se poderia caracterizar como uma política pública educacional em gênero e diversidade sexual.

Em 2005, o Ministério da Educação (BRASIL, 2005b) lançou a primeira chamada pública para “capacitação/formação de profissionais da educação para a cidadania, o respeito à diversidade sexual, o combate à homofobia, à violência e à discriminação contra a GLTTB”. Universidades, ONGs e secretarias de educação puderam propor ações de formação voltadas à “desconstrução de representações sociais naturalizantes, estereotipadas e hierarquizantes acerca das práticas e das identidades sociais” e à “crítica ao papel histórico da escola no que tange a dominação masculina heteronormativa”, em articulação com “outras formas de dominação referentes a classe, cor, raça, etnia”. No Termo de Referência que orienta a proposição dos projetos, a violência e discriminação vivida por LGBTQ+ na escola, que tem nos profissionais da educação um dos seus agentes, é descrita menos como ação dolosa e mais como produto de um despreparo, resultado da falta de formação dos profissionais da educação para lidar com preconceitos e estigmas que carregariam consigo. Em um momento em que esses temas ganhavam espaço no debate público e na falta de uma reflexão crítica ou de diretrizes explícitas, educadoras e educadores reproduziriam noções heteronormativas, misóginas, sexistas, machistas e lgbtfóbicas impregnadas na cultura, com impacto na sua prática pedagógica e na experiência vivida pelos sujeitos que habitam a escola.

Postos, atualmente, diante de situações e questões referentes à orientação afetivo-sexual e à identidade de gênero, profissionais da educação encontram-se, quase que invariavelmente, desprovidos e desprovidas de diretrizes e instrumentos adequados para que possam agir segundo padrões democráticos e que, portanto, contemplem a dignidade da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. Tais profissionais, no mais das vezes, não sabem como agir apropriadamente, quando um ou uma estudante parece ser ou afirma ser homossexual. (BRASIL, 2005B, p.4)

Esse argumento correspondia a uma efetiva ausência de conteúdos sobre gênero e sexualidade nos currículos de formação inicial de professores. Diagnóstico sobre os currículos e ementas de cursos de pedagogia realizado pela ECOS Comunicação em Sexualidade em 2008 (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010) aponta que “a formação inicial de professores/ras, na maioria dos cursos, não

abarca os temas relacionados à educação em sexualidade e gênero e a consequência desta ausência é a dificuldade deles/delas trabalharem estes conteúdos em sala de aula”. O relatório aponta ainda “que a abordagem da sexualidade, quando realizada nas escolas, vinha no bojo das ações de prevenção da aids, reforçando um discurso medicalizado em relação à sexualidade”. Do mesmo modo “aspectos associados à sexualidade humana, direitos sexuais e direitos reprodutivos, equidade de gênero, valores, normas, sentimentos, emoções” para além de informações básicas sobre formas de prevenção ainda não haviam ganhado “o devido espaço nos currículos de formação docente, tampouco nos currículos escolares”. Diante deste “despreparo”, a solução proposta seguia menos no sentido de criminalizar práticas discriminatórias e mais em um investimento formativo, que oferecesse a educadoras e educadores as “bases conceituais e pedagógicas” para “lidarem adequadamente com diferenças de orientação sexual e de identidade de gênero” (BRASIL, 2005b, p.4).

Em 2007 e 2009 novas chamadas para projetos de formação foram lançadas (BRASIL, 2007b; BRASIL, 2009b). Os cursos GDS - sigla para *gênero e diversidade sexual* utilizada internamente no MEC para se referir a essa linha de ação - eram propriamente derivados do Brasil Sem Homofobia, embora seu fomento estivesse amparado numa multiplicidade de instrumentos legais e normativos. Promovidas majoritariamente, de início, por organizações não-governamentais, essas formações seriam cada vez mais assumidas por universidades públicas. Os projetos financiados estavam focados em uma discussão sobre orientação sexual e identidade de gênero, tendo como alvo principal a crítica à heteronormatividade e o enfrentamento à discriminação e violência lgbtfóbicas. De início organizados fundamentalmente em torno de categorias como homofobia e diversidade sexual, ao longo dos anos esses projetos foram cada vez mais incorporando uma perspectiva de gênero e abordagens interseccionais. Em 2012, um remanejamento de restos orçamentários permitiu o refinanciamento de ofertas já aprovadas, o que prolongou, por mais algum tempo, a oferta de cursos nessa linha.

Por um caminho distinto, a partir das políticas para as mulheres, foi lançado em 2006 o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). A iniciativa partiu da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e do Conselho Britânico, em parceria com o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e

Direitos Humanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM). Construído na relação com um movimento feminista multifacetado e tendo o CLAM como gestor pedagógico, o GDE trazia uma abordagem naquele momento inovadora, ao buscar trabalhar, de forma articulada, questões de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, recorrendo ainda ao uso de tecnologias para Educação a Distância (CARRARA et al, 2017; BRASIL, 2007a).

A partir de uma primeira edição, considerada experimental, o curso foi disponibilizado em uma plataforma digital, tornando-se possível de ser ofertado por diferentes instituições de ensino superior do país. Em 2009 foram lançados editais para ofertas de cursos à distância através da recém criada Rede de Educação para a Diversidade, incluindo o GDE (BRASIL, 2009d; BRASIL, 2009e), que utilizava a infraestrutura da Universidade Aberta do Brasil, rede de educação à distância gerida pela Capes/MEC, o que permitiu expandir a oferta de cursos para o interior. Nos anos seguintes, outras universidades ampliaram a oferta do curso (BRASIL, 2008e; BRASIL, 2011a; BRASIL, 2009g), o que produziu não só a expansão, como a diversificação dos métodos e abordagens (CARRARA et al, 2017).

Os projetos de formação desenvolvidos tanto no GDE quanto no GDS em sua maioria foram além da oferta de cursos e incluíram também a produção de materiais didáticos. Levantamento interno realizado pelo Ministério da Educação encontrou mais de 80 materiais produzidos até 2014, entre livros, cartilhas, jogos e vídeos, que tratavam diretamente de questões ligadas a gênero e diversidade sexual, produzidos a partir de editais lançados pela Secad (SALA, 2014a). A própria secretaria fez publicações sobre o tema, como o *Caderno SECAD Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos e igualdade de gênero* (HENRIQUES et al, 2007) e o livro *Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre Homofobia nas Escolas* (JUNQUEIRA, 2009a). Somam-se a esse conjunto os materiais produzidos no âmbito de secretarias estaduais e municipais de educação que desenvolviam localmente ações nesse campo. A grande maioria destes materiais era voltado a pesquisadores ou profissionais de educação, mas alguns foram pensados para serem utilizados em sala de aula com estudantes de educação básica (SALA, 2014a). Parte dessas publicações conseguiu alcançar as redes de ensino, como o livro *Diversidade Sexual na Escola* (BORTOLINI, 2008), produzido pela UFRJ e distribuído pela Secretaria de Estado de Educação para todas as escolas de ensino médio do Rio

de Janeiro. Grande parte desses materiais, no entanto, apesar de sua qualidade, mantiveram uma circulação bastante restrita (DANILIAUSKAS, 2011).

Muitos projetos avançaram para além das formações e promoveram a realização de atividades de mobilização diretamente em escolas (SALA, 2014b). Seja através de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos próprios cursistas em suas instituições de ensino, seja via oficinas e apresentações culturais, essas ações ampliaram o público mobilizado para além daquele imediatamente alcançado pelos cursos.

Paralelo ao GDS e ao GDE, outras ações foram promovidas pelo MEC dentro destas agendas. Vale destacar aqui o *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*, uma iniciativa da SPM, em parceria com o MEC, o Ministério da Ciência e Tecnologia - mais especificamente com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - e o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem). Vinculado ao *Programa Mulher e Ciência*, seu objetivo era “estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismo, além de promover a participação das mulheres no campo das ciências e das carreiras acadêmicas” (BRASIL, 2006a, p.10). Nas suas várias edições, foram premiados artigos científicos, redações de estudantes de ensino médio e, a partir da quinta edição, projetos e ações pedagógicas para a promoção da igualdade de gênero desenvolvidos por escolas públicas e privadas. Nos trabalhos selecionados, questões ligadas a orientação sexual ou identidade de gênero também estavam presentes (SALA, 2014).

Outro investimento importante do MEC nesse momento foi o projeto *Escola Sem Homofobia*, desenvolvido pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) junto a organizações com larga experiência na produção de materiais de educação sexual, como a ECOS e a Reprolatina. O projeto previa a realização de uma pesquisa sobre discriminação lgbtfóbica nas escolas, a produção de um conjunto de materiais didáticos a serem distribuídos por todo país e a formação de uma rede de gestoras e especialistas voltada a potencializar políticas educacionais nessa área.

Outros programas que, ainda que não diretamente derivados da atuação de movimentos LGBT+ ou feminista, trabalhavam questões de sexualidade, direitos humanos e enfrentamento à violência foram simultaneamente desenvolvidos no Ministério da Educação nesse período. Entre eles o *Projeto Saúde e Prevenção nas*



*Escolas* (SPE), criado em 2005 como parte das ações do *Programa Saúde na Escola* (PSE), através de uma parceria entre o Ministério da Saúde, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). Realizado conjuntamente às secretarias estaduais e municipais de educação e saúde, o SPE investia em ações de promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens para a redução da infecção por HIV/IST e dos índices de evasão escolar causada pela gravidez na adolescência. Com uma abordagem biopsicossocial derivada das políticas de saúde, o SPE não estava vinculado à Secad, mas diretamente à área de currículo da Secretaria de Educação Básica do MEC. Articulando questões sobre saúde e direitos sexuais e reprodutivos, seu curso de formação voltado a profissionais escolares incluía capítulo dedicado às "relações de gênero", em que se discutia o processo de construção social da masculinidade e da feminilidade. Em outro tópico, a formação abordava questões sobre sexo biológico, orientação sexual, papéis e identidades sexuais (sic), trazendo à tona vivências de pessoas homossexuais, travestis e transexuais (com maior visibilidade para as primeiras) (BRASIL, 2006b). Sua abordagem biopsicossocial espelhava a longa trajetória das políticas de saúde sexual e reprodutiva que já incorporavam, ao menos desde os anos 1990, algo de uma perspectiva de gênero e apontavam para o reconhecimento da diversidade sexual (BRASIL, 1994; BRASIL, 1997). Embora não seja uma iniciativa propriamente derivada das políticas de mulheres ou para LGBT+, nem integre o conjunto das políticas para a diversidade, o SPE será percebido por muitas gestoras e escolas como parte de uma mesma grande agenda da "sexualidade" (MELLO et al, 2012).

Todas essas ações, dentro do conjunto das políticas para a diversidade na educação irradiadas a partir do Ministério da Educação, forçosamente envolveram, em maior ou menor grau, redes e sistemas de ensino estaduais e municipais. A partir do papel indutivo do executivo federal, muitas dessas ações foram incorporadas pelas (recém-criadas) áreas nas secretarias de educação responsáveis por discutir temas ligados à diversidade e propiciaram importantes espaços de diálogo entre organizações não-governamentais, universidades e redes de ensino. Em outros casos, a gestão local foi negligente ou mesmo resistente a essas agendas (CARRA et al, 2011, p.51). Para Mello et al (2012, p.114), ao longo



dos anos 2000, ainda que embrionariamente, essas ações “saíram da esfera restrita de formulação do governo federal e começaram a alcançar as populações-alvo”.

### *Avanço e precariedade*

Na reconstituição do histórico da política educacional em gênero e diversidade sexual nesse período, o apelo aos “números”, embora relevante, é insuficiente e, recorrentemente, um caminho frustrante. Há uma grande dificuldade em obter dados precisos de investimento e resultados, em parte porque eles são difíceis de rastrear (essa política foi executada a partir de diferentes rubricas e ações orçamentárias, em diferentes esferas e instituições, recorrentemente de forma integrada, o que torna indistinguível seu investimento/resultado específico), em parte porque o registro dessa informação é contraditório (valores divergentes a depender da fonte) ou simplesmente não existe, perdido foi em algum lugar da burocracia estatal. Ainda que imprecisos, os registros oficiais mostram investimentos de chegam próximo aos 70 milhões de reais entre 2005 e 2014 - a partir de 2015 não houve financiamento significativo - e quase 50 mil profissionais de educação alcançados pelas ações de formação no período.

Parecem números grandes, mas, se contrastados com o orçamento total do MEC nestes anos (Fonte: SIMEC/MEC), a política em gênero e diversidade sexual não alcança 0,01% do investimento federal em educação. Seus recursos são reduzidos mesmo internamente à Secad, cuja participação no orçamento do MEC variou entre 0,55% e 3,69% nesse período (CARREIRA, 2015). Desde os primeiros anos de execução dessas iniciativas, a precariedade de recursos é apontada pelo ativismo como um dos maiores entraves à efetivação dessas políticas. Mesmo tendo o Plano Plurianual (BRASIL, 2004b), mecanismo que organiza o orçamento federal, incorporado o recorte de “orientação sexual para formulação e implementação de políticas públicas”, com menção explícita ao “combate à discriminação aos homossexuais”, e definindo ainda uma ação específica denominada “Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais”, o Brasil Sem Homofobia sobreviveu basicamente de recursos oriundos de emendas parlamentares e não figurava entre as prioridades orçamentárias do governo federal. Em relação ao número total de docentes atuantes no país (mais de 2 milhões), o alcance dos cursos foi evidentemente limitado. Ainda que estes dados estejam subestimados e o

investimento real nessa política nesse período tenha sido duas, três vezes superior, ainda assim sua participação no quadro orçamentário da educação e seu alcance se manteve pouco relevante.

À essa precariedade financeira e programática, se soma uma presença pouco expressiva dessas iniciativas na agenda política do Ministério da Educação. Longe de figurar entre os programas educacionais que serão vitrine do governo Lula, como o Mais Educação, o PRONATEC ou o PROUNI, mesmo dentre as políticas para a diversidade e direitos humanos as agendas LGBTQ+ e de mulheres tiveram pouco destaque. As breves menções a políticas de gênero e diversidade sexual nas mensagens presidenciais em 2005, 2006 e 2007 (BRASIL, 2006c; BRASIL, 2007c; BRASIL, 2008f), se restringem às áreas de cultura e direitos humanos e não incluem as políticas de educação. Em 2008 e 2009 (BRASIL, 2009f; BRASIL, 2010c), as ações na educação são citadas, mas voltam a desaparecer em 2010 e 2011 (BRASIL, 2011b; BRASIL, 2012a). Mesmo no relatório da própria Secad 2010 (BRASIL, 2010e), a presença das questões de gênero e sexualidade é sensivelmente menor, invisibilizadas sob o nome de direitos humanos. No documento que apresenta o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008g), principal iniciativa da gestão de Fernando Haddad enquanto Ministro, não há qualquer menção às políticas de gênero e diversidade sexual.

Não por acaso, um estudo produzido neste período pelo Ser-Tão - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade da Universidade Federal de Goiás, critica a escala das ações implementadas, incapaz de atingir “a maior parte do sistema educacional do país” (MELLO et al, 2012, p.118). O estudo aponta para o caráter muitas vezes pontual das ações, que não pressupunham continuidade e assim não conseguiam mudar “a estrutura e a LGBTQfobia institucional que caracterizam em nível profundo o sistema educacional brasileiro”. Para os autores, o campo da educação, “ainda que seja permeável à inserção dos debates sobre direitos humanos”, foi “pouco acolhedor das demandas da população LGBTQ, quando se pensa numa escala que atinja a maior parte do sistema educacional do país”. A partir de conversas com gestoras das três esferas federativas, o estudo aponta que, na maioria dos casos, não houve planejamento, monitoramento e avaliação, com as ações “encerrando-se em si mesmas e renovando-se com uma frequência que depende mais da boa vontade das gestoras, da pressão da sociedade civil e do repasse eventual de recursos para os níveis estadual e municipal por parte do

Ministério da Educação”. O relatório chama atenção ainda para o fato de que “ações que pressuporiam um trabalho de planejamento e execução mais de médio-longo prazo”, como revisão dos currículos, produção e distribuição de materiais didáticos, que teriam maiores chances de atingir “o núcleo duro da TBGLfobia escolar”, não eram “sinalizadas como prioritárias no âmbito dos órgãos das gestoras entrevistadas” (MELLO et al, 2012, p.115). Para os autores da pesquisa, “a discussão de questões relativas a esse tema muitas vezes é considerada secundária”, e “mesmo num nível mais institucional, essa resistência também se faz presente” (MELLO et al, 2012, p.116). Como resultado, a maioria das ações seria realizada “a partir da iniciativa de “indivíduos” pessoalmente comprometidos com o combate à BLGTfobia”, vinculados ao governo, às universidades e ao próprio movimento LGBT+, “e não enquanto uma política de Estado, o qual muitas vezes reduz sua atuação à esfera do financiamento de iniciativas isoladas” (MELLO et al, 2012, p.115)

Essa percepção contrasta com a expressa no relatório *Trajetórias*, produzido pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos sobre o GDE. Nesse estudo, a formação em gênero e diversidade é descrita como “uma política inovadora e sem precedente na história da educação brasileira, uma prática bem sucedida, principalmente por tratar dos temas de maneira transversal” (CARRARA et al, 2011, p.88). Pouco preocupado com a escala, o relatório foca na inovação e na intensidade da experiência vivida por sujeitos e organizações que participaram dessas iniciativas. Outra análise, produzida também pelo CLAM alguns anos mais tarde, identifica a contribuição do curso no desvelamento do cotidiano escolar, no rompimento de silêncios e na desnaturalização de noções dominantes, capaz de produzir alguma transformação na percepção e na atitude dos participantes com relação a questões de gênero e sexualidade. No levantamento feito junto a ex-cursistas, os respondentes afirmam que o GDE contribuiu, em maior (76%) ou menor grau (23%), para uma mudança de opinião sobre os temas abordados e 72% e 53% identificam, respectivamente, mudanças no relacionamento com seus alunos e colegas de trabalho (CARRARA et al, 2017, p.44).

Quase todos os/as participantes dos grupos focais fizeram afirmações que poderiam ser assim sintetizadas “Eu era uma pessoa antes do curso e outra depois”. A maior parte dos relatos sobre o curso GDE estava vinculada à própria experiência do/a cursista, perpassando sua vida e seu cotidiano. De maneira geral, a ideia de que o curso GDE “abre a mente” foi bastante recorrente. Muitos/as participantes afirmaram que o curso foi um primeiro contato com temas antes ignorados (e por vezes evitados e temidos), ou ainda, aceitos como naturais a partir do que a sociedade prescreve como comportamento “correto” ou “normal”. (CARRARA et al, 2017, p.61)

O relatório traz indícios de que a bagagem teórico-conceitual, o conjunto de informações, a perspectiva e o exercício do diálogo ao longo dos cursos permitiu ao menos a parte dos profissionais da educação formados construir instrumentos para atuar no dia a dia de suas escolas. Nos grupos focais realizados pelo CLAM, emergiram relatos sobre mudanças na prática pedagógica, que vão desde eliminar distinções sexistas na educação infantil até interromper a aula diante de uma manifestação homofóbica no ensino médio.(CARRARA et al, 2017, p.65)

Mais do que inconciliáveis, essas análises me parecem apontar justamente para a contradição entre avanço e precariedade que marcou a política educacional em gênero e diversidade sexual nesse período. Para quem participou das ações, a experiência foi intensa e marcante. No entanto, como o alcance das iniciativas foi muito reduzido, para grande parte das pessoas essa política simplesmente “não chegou” nas escolas. Se é impossível negar que houve avanços em relação ao período anterior, em especial no que diz respeito aos temas e à abordagem, sob muitos aspectos inovadora, os resultados, ao menos os quantitativos, ficaram ainda bastante distantes das expectativas políticas ou da necessidade concreta de mudança.

### *Para além dos números*

Se esse conjunto disperso e precário de ações deu materialidade a isso que chamamos de política educacional em gênero e diversidade sexual, o impacto dessa política não pode ser medido apenas pelo número de professoras formadas, pela quantidade e dispersão de cursos oferecidos ou pelo volume de materiais distribuídos. Se é certo que esses indicadores são relevantes, eles não parecem suficientes para que possamos compreender essa política educacional em toda sua dimensão, em especial nos seus aspectos culturais.

Um impacto importante, me parece, pode ser encontrado no próprio campo científico. A execução dos projetos ficou a cargo, majoritariamente, de núcleos de pesquisa e/ou projetos de extensão vinculados a universidades públicas, mobilizando, a cada oferta, professores, técnicos, estudantes de pós-graduação e graduação. Isso contribuiu para a consolidação de grupos de pesquisa e extensão em torno dessas temáticas nas instituições que ofertaram os cursos (CARRARA et al, 2017), gerando impactos também na produção científica. A avaliação do GDE produzida pelo CLAM traça a relação entre a expansão nacional da oferta e uma "explosão" de publicações científicas relacionadas ao tema. Entre 2006 e 2012 foram localizadas 250 referências diretas ao GDE, dentre as quais 53 tinham o curso como objeto de análise. A maior parte desses trabalhos inclui o material produzido para o curso dentre suas referências bibliográficas, o que permite identificar o GDE não só como objeto de pesquisa, mas como um vetor a disseminar certo conjunto de noções, conceitos, teorias no próprio campo científico, em especial nos estudos de gênero e da sexualidade na educação.

Há impacto importante também no quadro normativo das políticas educacionais. Nas diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação ao longo dos anos 2000 é possível encontrar indícios das agendas de mulheres refletida na incorporação do conceito de gênero (BRASIL, 2002; BRASIL, 2009c; BRASIL, 2012b). Em resoluções aprovadas a partir de 2010 somam-se ainda referências a sexualidade e a expressões como "identidade de gênero", "orientação sexual" e "diversidade sexual", que podem ser compreendidas como reverberação da agenda LGBT+ (BRASIL, 2010b; BRASIL, 2012c, BRASIL, 2012d; BRASIL, 2012e). No conjunto, essas diretrizes educacionais apontam para a necessidade de trabalhar questões ligadas a gênero e sexualidade desde a educação infantil até o ensino médio, indicando para tanto uma abordagem focada não na padronização de comportamentos ou na reprodução de modelos pré-definidos, mas, ao contrário, na reflexão crítica, na autonomia dos sujeitos, na liberdade de acesso à informação e ao conhecimento, no reconhecimento das diferenças, na promoção dos direitos e no enfrentamento a toda forma de discriminação e violência.

Na esteira de uma portaria que assegurava às pessoas transexuais e travestis o direito ao uso do nome social no âmbito interno ao Ministério da Educação (BRASIL, 2011c), várias universidades e redes de ensino começaram a incorporar normatização semelhante. Em 2015, uma resolução formulada pelo

Conselho Nacional de Combate à Discriminação trouxe orientações detalhadas sobre o reconhecimento da identidade de gênero de estudantes e profissionais nas escolas (BRASIL, 2015). Embora tenha servido como instrumento político importante, por ter sido produzida fora da estrutura institucional própria da educação, sua força normativa foi relativamente fraca. No âmbito do Conselho Nacional de Educação, essa sim, instância cujas orientações devem ser forçosamente seguidas pelos sistemas de ensino, foi aprovada, em 2018, resolução que institui, de forma definitiva, o direito ao uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares (BRASIL, 2018). De forma bastante enxuta, a normativa indicou ainda que “na elaboração e implementação de suas propostas curriculares e projetos pedagógicos, os sistemas de ensino e as escolas de educação básica brasileiras devem assegurar diretrizes e práticas com o objetivo de combater quaisquer formas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero de estudantes, professores, gestores, funcionários e respectivos familiares”.

A esse conjunto soma-se ainda a Lei Maria da Penha que, voltada a criar mecanismos para o enfrentamento à violência contra a mulher inclui entre suas diretrizes "a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar"; "a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia" e o "destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher".

A existência dessas normativas não implicou, de imediato, a incorporação efetiva de uma perspectiva de gênero ou o reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. Esses instrumentos constituem, no entanto, um importante recurso no embate político, macro e cotidiano, em torno de questões de gênero e sexualidade no currículo, na gestão e nas práticas escolares.

Para além do quadro normativo ou dos resultados quantificáveis, no plano político-discursivo essa política educacional produziu impacto considerável. Nesse sentido, Pecheny e La Dehesa (2011, p.1) chamam atenção para a dimensão expressiva e comunicativa das políticas públicas, propondo pensá-las não só como “um conjunto de ações, uma prestação de serviços ou intervenções”, mas como

uma série de “sucessivas posições políticas do Estado sobre controvérsias ou questões sociais” que operam como “mensagens à sociedade” e “têm efeitos e consequências que re-formam a sociedade”. Ainda que sustentada em um posicionamento governamental muitas vezes vacilante e contraditório, o enfrentamento ao machismo e à lgbtphobia, a promoção do reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero na escola foram efetivamente assumidos como discurso oficial. Levadas em conta todas as suas fragilidades jurídicas, políticas e orçamentárias, essa política ocupou o lugar ação governamental, beneficiando seus executores e apoiadores da legitimidade que esse lugar produz. Suas iniciativas, ainda que pouco substantivas em escala, serviram como fundamentação e legitimação para quem queria falar sobre isso na escola. A sustentação institucional à abordagem de temas relativos à gênero e sexualidade e ao enfrentamento às discriminações por orientação sexual e identidade de gênero permitiram a proliferação de experiências didáticas, que extrapolam o raio direto de ação dos cursos de formação. Em diferentes contextos, de diferentes modos e intensidade, essa política interferiu em embates culturais em que foram disputados os modos de significar o corpo, a sexualidade e os sujeitos. Se não sua ação direta, o embate discursivo que essa política provocou produziu e segue produzindo efeitos, tanto no que diz respeito à garantia do direito à educação de mulheres e pessoas LGBTQ+, quanto no que se refere à atuação da escola no processo de transformação social das relações de gênero e sexualidade. E é aí, em sua dimensão discursiva, que reside, no meu entender, o seu maior potencial.

#### **4.2 Uma política feita a muitas mãos**

A política educacional em gênero e diversidade sexual foi produzida pela atuação concomitante de diferentes agentes que se engajaram na materialização das várias ações que, no seu conjunto, lhe deram corpo e sentido. A partir da análise documental e no diálogo com a literatura já produzida sobre o período, me parece possível identificar alguns agentes principais responsáveis pela sua produção. Esses agentes não podem ser reduzidos a um tipo único, fixo ou coerente - representam, em verdade, um grupo amplo e diverso de sujeitos e organizações, cuja atuação é polissêmica e cujas relações, embora no todo possam ser percebidas como convergentes, guardam importantes diferenças, tensões e



disputas. Os limites entre suas posições também são permeáveis e, não raro, é possível encontrar vários sujeitos que circulavam pelos mundos acadêmico, governamental, ativista e escolar, empreendendo contínuos exercícios de tradução que possibilitaram a comunicação e a construção de um discurso e uma ação convergente. Em sua atuação concomitante, a partir de modos e posições distintas, esses agentes se afetaram mutuamente, em processos de intercâmbio constantes. É essa comunicação e ação articulada em torno da política educacional de gênero e diversidade sexual que permite compreendê-los como constituintes de um *campo discursivo de ação*, nos termos propostos por Sonia Alvarez.

(...) os campos discursivos de ação são muito mais do que meros aglomerados de organizações voltadas para uma determinada problemática; eles abarcam uma vasta gama de atores/es individuais e coletivos e de lugares sociais, culturais, e políticos. (...) Eles se articulam, formal e informalmente, através de redes político-comunicativas. (...) E essas teias não só vinculam grupos estruturados (...). Também interconectam indivíduos e agrupamentos menos formalizados, situados em diversos espaços na sociedade civil, na sociedade “não cívica”, que se manifesta politicamente nas ruas e no campo (...), na sociedade política, no Estado, nas instituições intergovernamentais, nos movimentos e redes de advocacy transnacionais, na academia, nas indústrias culturais, na mídia e na internet, e assim por diante. (ALVAREZ, 2014, p.18-20)

O conceito de campo discursivo de ação nos permite sair de uma dicotomia Estado x sociedade civil e de uma leitura do movimento social que encerra o ativismo em um número restrito de sujeitos e organizações. Seu modelo teórico-metodológico permite olhar de forma mais complexa para o campo político que se forma em torno de lutas articuladas contra determinadas formas de governo masculinista cis-heteronormativo. Nos ajuda a enxergar o ativismo para além dos interlocutores reconhecidos pelo Estado e que transitam pela sua gramática, mas também os sujeitos e coletivos que fazem política através de gramáticas variadas, para além da institucionalidade regulada, a despeito dela ou mesmo contra ela. Uma perspectiva que incorpora a diversidade de linguagens, sujeitos, territórios e formas de articulação e ação.

Ajuda a perceber o conjunto de agentes que atuaram na produção dessa política educacional como um corpo líquido, cujos nódulos, embora de alguma maneira conectados, se esparramam por por diferentes territórios, organizações, mercados, espaços de sociabilidade e, não raro, aparelhos do Estado. Agentes que adentram e circulam por esses espaços não como um bloco unificado, mas de



forma pulverizada, muitas vezes pelas brechas, bordas, rachaduras que eles mesmos abrem e forçam. Agentes cuja ação altera a dinâmica desses “territórios” e “instituições”, reorganizando suas relações, suas práticas e constituindo ali uma arena específica de luta. Esses agentes, a partir dos seus pontos de atuação, “se articulam discursivamente através de linguagens, sentidos, visões de mundo pelo menos parcialmente compartilhadas, mesmo que quase sempre disputadas, por uma espécie de gramática política que vincula as atoras/es que com eles se identificam” (ALVAREZ, 2014, p.18-19). Não se apresentam, no entanto, como um monólito pragmático-ideológico, mas como uma polissemia política e discursiva. Para Alvarez, esses “espaços discursivos” não se definem como “pré-políticos” nem “para-políticos”, mas constituem, em si mesmos “formações nitidamente políticas nas quais a cidadania é construída e exercida, os direitos são imaginados, e não só demandados, as identidades e necessidades são forjadas e os poderes e os princípios são negociados e disputados”.

O campo discursivo de ação criado em torno desta política educacional foi formado pela ação articulada de pesquisadoras, gestores, estudantes, militantes,, professoras, entre tantos outros sujeitos que, de diferentes lugares e acionando variadas estratégias, construíram um projeto político pedagógico multifacetado que mirava transformar os modos como a escola aborda questões de gênero e sexualidade. Antes de adentrarmos na análise do discurso pedagógico que esses agentes construíram, é importante compreender quem foram eles, quais suas características e qual sua atuação específica no processo de construção dessa política educacional.

#### *Associações, organizações e coletivos ativistas*

Um conjunto de agentes indispensável no processo de construção dessa política educacional foi, sem dúvida, aquele formado por indivíduos, grupos e redes organizados em torno de certas identidades políticas, em especial LGBTQ+ e feministas, mas também pessoas e organizações que atuavam no enfrentamento à Aids, com educação sexual e na promoção dos direitos humanos, concentrados em sua maioria no terceiro setor. É desses grupos ativistas que vêm os relatos sobre vivências de discriminação e violência no espaço escolar, experiências que serão convertidas em denúncia e demanda por uma reforma das práticas educativas. Foi

dessas organizações que partiram diversas iniciativas de pressão e diálogo com o sistema político que permitiram a elaboração de uma agenda ampla de políticas públicas para mulheres (MATOS; PARADIS, 2014) e LGBTQ+ (IRINEU, 2016) da qual a educação foi eixo estratégico (FERNANDES, 2011). Sua incidência na esfera internacional foi decisiva para a criação do arcabouço institucional de direitos humanos onde se sustentou a política educacional em gênero e diversidade sexual (CORRÊA, 2009). E foram múltiplos os investimentos dessas coletividades que contribuíram para construir o clima político favorável que permitiu a implementação de políticas de igualdade de gênero e direitos LGBTQ+ no Brasil.

Mais do que demandantes, esses grupos se engajaram na construção e desenvolvimento da política de educação em gênero e diversidade sexual. Foram organizações ativistas as responsáveis pelas experiências pioneiras de formação de profissionais da educação em gênero e diversidade sexual, anteriores mesmo à constituição de uma agenda própria no Ministério da Educação. Participaram ativamente na negociação de planos e programas com os governos e atuaram para garantir orçamento. Segundo Fernandes (2011, p.324), "foram as emendas orçamentárias oriundas do *advocacy* da sociedade civil no Congresso Nacional que garantiram o "grosso" dos recursos para a agenda anti-homofobia no MEC". E foram organizações não-governamentais elas mesmas executoras de boa parte das ações que compõem essa política.

Além de sua participação política e programática, esses agentes trouxeram também uma significativa contribuição epistemológica. Suas múltiplas vivências subalternas e/ou dissidentes das normas sexuais e de gênero permitiam a essas mulheres e LGBTQ+ politicamente organizadas uma percepção particular dos dispositivos de dominação masculinista e normalização cis-heteronormativa, inclusive aqueles acionados na escola. Noções como orgulho, visibilidade e o próprio conceito de gênero foram forjadas em boa medida na atuação dessas organizações e coletivos. Esses saberes, produzidos no âmago do ativismo, constituíram importante componente do discurso pedagógico que essa política difundiu na educação.

### *Agentes da política partidária*

Outro conjunto de agentes pode ser localizado nos espaços institucionalizados da política partidária, onde se estabeleceram correlações de força que definiram grande parte das condições de possibilidade das políticas de educação para a diversidade. Dentre estes agentes há desde políticos de grande visibilidade, que assumiram papel central nas disputas legislativas ou na alta gestão do poder executivo, até sujeitos e grupos que atuaram nos espaços internos e menos visíveis da política partidária, nos setoriais e tendências, na administração das agremiações, cuja atuação política foi também relevante na construção e definição de programas de governo. Em geral referidos como “aliados”, o papel destes agentes foi menos na elaboração ou execução das políticas educacionais em gênero e diversidade sexual e mais na garantia das condições políticas e orçamentárias para que elas se desenvolvessem.

### *Gestores públicos*

Outro conjunto de agentes fundamental na construção de políticas educacionais em gênero e diversidade sexual foram, sem dúvida, gestoras públicas, em especial da educação, das três esferas federativas, em boa parte localizadas em instâncias ligadas à diversidade e inclusão ou com vínculos com o campo da saúde e dos direitos humanos. Foram esses agentes que realizaram o trabalho de fazer fluir as demandas políticas do ativismo pelas formas e aparatos estatais, criando as condições técnicas e operacionais da política educacional em gênero e diversidade sexual.

Reflexo do processo que Alvarez (2014) chama de *mainstreaming*, característico do campo feminista e também LGBT+ em especial a partir dos anos 2000, boa parte dos sujeitos que ocuparam posições técnicas e de gestão das políticas para a diversidade neste período eram ativistas que migraram de organizações não governamentais para assumir cargos na administração estatal (CARREIRA, 2015; FERNANDES, 2011; IRINEU, 2016). A esses se somaram também aqueles e aquelas que, já estando na máquina pública (servidores, consultores, prestadores de serviço...), tiveram a possibilidade de se engajarem, a partir do interior do Estado, na construção dessas políticas educacionais. Essa

intersecção entre engajamento político e atuação na gestão pública é o que Felipe Fernandes (2011) nomeia como “Estado militante”, lançando foco sobre esse conjunto de agentes dentro do aparato estatal que atuam “como ativistas” dos interesses de LGBT+. Ou que Simone Bohn (2010) chama de “femocratas”, que, atuando desde agências estatais de políticas públicas para as mulheres atuaram para a materialização de políticas educacionais promotoras da igualdade de gênero. Para Alvarez (2014, p.46), essas gestoras e gestores não se constituem apenas como “aliadas/os”, mas em alguns casos “deveriam ser vistas/os como integrantes ou, às vezes, até articuladoras/es” dos campos movimentistas. Para muitos desses agentes estava posto o desafio de constituir uma sinergia entre engajamento político e atuação institucional que fosse capaz de lidar com as intrínsecas oportunidades e contradições dessa posição.

Embora seja evidente essa “ocupação” da gestão pública por sujeitos conectados aos campos movimentistas, de modo algum esses sujeitos constituíram a maioria da administração estatal. Pelo contrário, de uma posição minoritária, tiveram de se confrontar com estruturas governamentais atravessadas pela lgbtfobia institucional (JUNQUEIRA, 2009b) e por noções patriarcalistas (MATOS; PARADIS, 2014; BHON, 2010). Espalhados por diferentes instituições públicas, especialmente nos órgãos de gestão da política educacional (MEC, secretarias e coordenadorias de ensino, conselhos de educação, reitorias universitárias e direção de escolas) e em organismos estatais específicos de políticas para mulheres, de saúde e direitos humanos, esses agentes atuaram na coordenação, monitoramento e suporte técnico das políticas de educação para a diversidade sexual e de gênero. Mais que meros executores, desempenharam um papel político importante nos processos de negociação que definiram o desenho e o desenvolvimento das agendas feminista e LGBT+ na educação (FERNANDES, 2011).

*Pesquisadoras, professores, estudantes e técnicos vinculados a instituições públicas de ensino superior*

Outros agentes extremamente relevantes na construção da política educacional em gênero e diversidade sexual foram aqueles que atuavam desde o campo científico brasileiro. Esse grupo é composto por pesquisadoras de diferentes áreas e espectros teórico-metodológicos atuantes no campo dos estudos de gênero

e da sexualidade, oriundas especialmente das ciências sociais e das humanidades, em sua maior parte vinculadas a universidades públicas e outras instituições de pesquisa. Foram esses agentes os responsáveis por fundamentar cientificamente (pela pesquisa) e legitimar (pelo seu status nos regimes de verdade) a necessidade de um investimento no debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, sob uma perspectiva crítica.

A capacidade de circulação desses sujeitos pela gestão educacional, sua posição privilegiada de enunciação e a infraestrutura que tinham disponível em suas instituições foram os principais instrumentos de ação desses agentes. No desenvolvimento das políticas educacionais, esses agentes desempenharam um papel para além da produção intelectual subsidiária e se tornaram eles mesmos demandantes políticos, gestores e até mesmo executores do seu programa de ação. Em muitos casos, assumiram a coordenação de projetos de formação continuada e produção de material didático, atuaram como consultores na elaboração de diretrizes e tiveram assento garantido na maior parte dos mecanismos de participação social. Para Fernandes (2011, p.207), "foi a parceria com as universidades que possibilitou a ampliação do número de participantes nos cursos, bem como a diversificação da clientela", algo que as organizações ativistas não tinham logrado realizar.

Embora docentes tenham tido maior visibilidade, estiveram inclusos neste grupo técnicos e estudantes de graduação e pós-graduação das diversas instituições de ensino superior que atuaram na construção dessa política educacional. Em muitos casos, foram servidores não-docentes os responsáveis pela coordenação de projetos de formação continuada. Enquanto estudantes, com bolsa ou sem bolsa, compuseram o grosso das equipes executoras das ações. Mais que "mão de obra", esse conjunto amplo de discentes foi responsável por mobilizar o debate destes temas dentro das suas instituições, muitas vezes forçando docentes e gestores até então alheios a questões de gênero e sexualidade a se atualizarem sobre estes temas. Um exemplo importante da mobilização produzida por estudantes de ensino superior foram as seguidas edições do Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual (e de Gênero), que constituíram simultaneamente um espaço de reflexão, articulação e formação política (LIMA, 2016).

Desse campo científico vieram também, como não poderia deixar de ser, contribuições epistemológicas. Esses agentes trouxeram consigo um certo conjunto de conceitos e teorias que constituíram parte fundamental do projeto pedagógico da política educacional em gênero e diversidade sexual. Saberes que por vezes convergiam, por vezes divergiam daqueles dominantes no campo ativista exterior às universidades, o que em muitos momentos se converteu em uma concorrência por quem teria o legítimo lugar de enunciação sobre a realidade das mulheres e de pessoas LGBT+ (FERNANDES, 2011). Apesar destas divergências, as relações entre grupos ativistas e instituições de ensino superior foi majoritariamente colaborativa, tanto na formulação das políticas quanto na execução das ações.

Com relação à gestão, também estabeleceram uma relação dupla. Se foi das universidades que vieram as pesquisas que legitimaram e fundamentaram a política educacional em gênero e diversidade sexual, e se foram as próprias instituições de ensino superior as principais executoras do programa de ação fomentado pelo MEC, foi também delas que partiram incisivas críticas quanto à precariedade e aos limites políticos da agenda LGBT+ e feminista na educação.

### *Educadoras: construindo caminhos de aprendizagem*

A atuação de todos estes agentes não produziria uma política educacional efetiva se não fosse a participação daquela que é figura fundamental do processo pedagógico: a professora. Pouco ouvidas quando da formulação dos planos e programas, afetadas de modo extemporâneo por ações descontínuas de formação, com pouco ou nenhum recurso pedagógico e contando com um amparo institucional vacilante, as professoras foram o agente que tornou possível materializar as políticas de gênero e diversidade sexual no chão da escola. Mais do que público-alvo, sua atuação foi diretamente produtiva. Tendo como ferramenta a criatividade pedagógica, seu principal trabalho foi a transposição didática, que permitiu trazer política e teoria para a sala de aula. Promoveram reflexão crítica, revisaram práticas naturalizadas, reorganizaram espaços, mobilizaram suas instituições e literalmente inventaram formas de trabalhar conteúdos até então ausentes dos currículos da educação básica (BORTOLINI, 2012). Foram também agentes políticos, ao confrontar o conservadorismo na comunidade escolar, buscando meios para convencer colegas, estudantes e famílias a se engajarem em

uma transformação de paradigmas nas formas como a escola ensina sobre gênero e sexualidade.

O formato das ações de formação continuada contribuiu nesse processo. Como parte do seu projeto pedagógico, grande parte dos cursos previam a construção de atividades de intervenção a serem realizadas por cursistas em suas escolas durante ou após a formação. Através delas, cada participante podia fazer um exercício de como incorporar na sua prática profissional conteúdos e perspectivas aprendidos durante a formação. Essas atividades funcionavam também como estratégia de multiplicação e capilarização, comunicando noções trabalhadas nos cursos com outros públicos: estudantes, colegas, comunidade. No levantamento feito sobre o GDE, 77% dos respondentes afirmaram ter implementado alguma ação em sua escola relacionada ao conteúdo do curso (CARRARA et al, 2017). Em outro levantamento, produzido pelo MEC, coordenadores de curso afirmam que a realização dessas atividades pedagógicas como parte da formação fortalecia os processos de ensino-aprendizagem, em especial nas formações realizadas a distância, dando materialidade ao processo de reflexão sobre a prática cotidiana das educadoras. Além disso, essas ações de multiplicação foram fundamentais na criação de um repertório de recursos pedagógicos para o trabalho em sala de aula (SALA, 2014b).

Fundamentais no processo de materialização da política nas escolas, a realização dessas atividades de multiplicação não parece ter sido tarefa fácil. Os levantamentos realizados pelo MEC (SALA, 2014b) e pelo CLAM (CARRARA et al, 2017) indicaram como principais dificuldades: a permanência de preconceitos e as resistências deles derivadas - com destaque para questões religiosas; o desafio de compatibilizar as atividades pedagógicas com a rotina escolar e com a estrutura curricular - resta pouco tempo diante da necessidade de dar conta dos conteúdos curriculares já definidos, em um planejamento rígido que deixa pouco espaço para novas atividades; e a falta de recursos pedagógicos para uso em sala de aula - a dificuldade em encontrar materiais de qualidade e adequados às diferentes faixas etárias que subsidiem o trabalho pedagógico. Educadoras apontaram também dificuldades para estabelecer parcerias na escola e denunciaram a falta de apoio de coordenadorias, secretarias e conselhos de educação.

A precariedade de recursos, a ausência de parceiros, as múltiplas resistências e o apoio institucional vacilante determinaram um quadro em que a



professora que queria discutir esses temas dentro da escola recorrentemente estava sozinha, tinha de usar do tempo e do espaço sob seu domínio imediato, enfrentar resistências e construir os próprios recursos pedagógicos. Esses desafios, no entanto, não impediram que milhares de educadoras desenvolvessem ações, com maior ou menor alcance, dentro de suas escolas.

Em *Abrir o gás ou sair para dançar rock: o dilema de nós Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - as múltiplas redes educativas em movimentos*, dissertação de Mestrado em Educação de Antônio Pinheiro (2013), o professor-pesquisador-ativista conta a experiência do projeto *Pro Dia Nascer Feliz*, desenvolvido por ele no Instituto de Educação Sara Kubitschek, uma escola de formação docente do Rio de Janeiro. A inspiração para o projeto, conta, veio da participação no curso *Rompendo Fronteiras e Discutindo a Diversidade Sexual na Escola*, realizado em 2006 pelo grupo Arco-Íris de Cidadania LGBT e financiado pelo MEC na primeira oferta do GDS. Pinheiro descreve como durante alguns anos confrontou parte da comunidade escolar para conseguir desenvolver eventos periódicos que provocavam a discussão de gênero e diversidade sexual na escola. Sua narrativa mescla momentos de solidão com histórias de parceria e comunhão, especialmente com estudantes. Seu trabalho é exemplar da atuação múltipla de profissionais de educação: como estudante dos cursos de formação aprendendo novos conceitos, como coordenador de projetos mobilizando sua escola, como ativista confrontando um sistema escolar opressivo, como pesquisador elaborando todas essas experiências e como educador, trocando e construindo aprendizados com suas turmas.

Essa atuação polivalente, tão recorrente na vida de professores e professoras, se constituiu em um dos principais vetores na construção da política educacional em gênero e diversidade sexual. Isolados, os investimentos da gestão, do ativismo e das universidades não seriam capazes de materializar essa política educacional em sua complexidade. Ela foi efetivada justamente quando esses diferentes investimentos foram transformados em prática pedagógica. E essa passagem do livro de conteúdo, da cartilha e do pronunciamento oficial para uma ação educativa na escola quem realizou foram professoras. Há um trabalho diretamente criativo das educadoras, que extrapola o conteúdo dos cursos e que encontra meios de construir um aprendizado com poucos recursos em um ambiente muitas vezes hostil. É ali no processo local de ensino-aprendizagem que essa



variedade de argumentos, conceitos e perspectivas ganharam corpo como prática e discurso pedagógico.

### *Estudantes, afronte e mobilização*

Outro agente a atuar diretamente no chão da escola foram estudantes, em especial aquelas cuja performance escapava das regulações cis-heteronormativas masculinistas de gênero. Por vezes ignoradas em sua contribuição ou reduzidas a público-alvo, estudantes tiveram uma participação direta na mobilização de instituições e sistemas de ensino para a urgência do debate sobre gênero e sexualidade. Suas construções performáticas, discursos e narrativas de si, que recorrentemente escapavam mesmo às categorias identitárias do ativismo e aos modelos teóricos da academia, foram fundamentais para dar visibilidade e tornar inescapável o enfrentamento a essas questões. Sua principal tática era o *afronte*, que ia desde a persistência em comportamentos “fora do padrão” até a assumpção explícita de um discurso político confrontador que colocava em cheque as escolas e suas práticas naturalizadas.

Em uma pesquisa que realizei ainda durante o Mestrado (BORTOLINI, 2011), analisando fichas de inscrição de diretoras e coordenadoras pedagógicas nos cursos e oficinas oferecidas pelo Projeto Diversidade Sexual na Escola da UFRJ, estudantes emergiram como um dos atores fundamentais na construção da demanda pela discussão sobre diversidade sexual e de gênero nas instituições de ensino. Nos depoimentos das educadoras, situações disruptivas - de violência ou de afrontamento - protagonizadas por estudantes, ganhavam centralidade na vida da escola durante algum tempo, envolvendo e mobilizando boa parte da comunidade escolar.

Na experiência direta com os educadores durante as oficinas que realizamos nas escolas, podemos perceber o quanto essa visibilidade parece algo cada vez mais crescente. Praticamente todas as escolas com que trabalhamos contavam com alunos ou alunas gays, lésbicas, travestis, transexuais ou que não se conformavam com normatizações hegemônicas de gênero – mesmo que não compartilhassem uma identidade específica - que não apenas eram vitimizados/as por situações de discriminação e violência, mas que também, em muitos casos, enfrentavam a comunidade escolar, a direção, professores/as ou outros funcionários da escola na afirmação de si mesmos. (BORTOLINI, 2011, p.160)

Nos relatos recolhidos durante aquela pesquisa, gestoras escolares falavam de uma movimentação realizada cotidianamente por adolescentes e jovens no interior da escola que me parecia, naquele momento, “um fator fundamental para a sensibilização dos educadores e um dos fatores de maior mobilização das escolas para buscarem ações, projetos, políticas públicas de formação/capacitação em gênero e sexualidade”. Justamente porque esses episódios não visibilizavam apenas os sujeitos dissonantes, mas traziam à tona a forma como a escola e os educadores lidavam com a sexualidade e o gênero, rompendo “a rotina naturalizada e despercebida” e colocando a prática pedagógica em questão.

(...) o princípio da mobilização das escolas não parece estar do lado de fora. Não são as políticas públicas, os movimentos sociais ou os meios de comunicação em si o fator maior de sensibilização direta – essas referências não aparecem em momento algum nos relatos. Ao contrário, ele está justamente dentro da escola, na visibilidade e no enfrentamento cotidianos produzidos por adolescentes e jovens não conformados às normatizações de gênero e sexualidade. São esses sujeitos, com suas performances, que parecem mobilizar a escola. A tal ponto que educadores cheguem a questionar as suas próprias práticas. (BORTOLINI, 2011, p.168)

Sujeitos a atrair a atenção de toda a comunidade escolar, recorrentemente vítimas de constrangimentos e violências, foram alunas e alunos os principais agentes mobilizadores das escolas para as discussões de gênero e sexualidade naquele momento. Suas atitudes inconformadas tornavam a discussão sobre gênero e sexualidade uma demanda urgente e inevitável a partir da base, e faziam profissionais e gestores demandarem por diretrizes, formação e recursos pedagógicos para lidar com esses temas. Tal qual as educadoras, a confrontação política exercida localmente por estudantes se deu, não raro, de forma solitária.

Além desse papel mobilizador, estudantes participaram efetivamente da construção da política educacional em gênero e diversidade sexual. No projeto que coordenei na UFRJ, uma das ações que desenvolvemos dentro do Brasil Sem Homofobia foi um espetáculo de teatro-fórum, montado em parceria com o Centro do Teatro do Oprimido a partir de uma oficina com jovens mulheres e LGBTQ+. A peça era apresentada em escolas públicas onde tivéssemos realizado oficinas ou cursos com a equipe de profissionais. No espetáculo, chamado *Coisa de Menina*, uma adolescente que gostava de jogar futebol era repreendida pela diretora da escola. A diretora então convocava a mãe da aluna, para alertá-la sobre o 'perigo' que a filha estava correndo, argumentando que ainda havia tempo para 'reverter'

aquela 'situação'. Numa outra cena, mãe e filha se enfrentavam num debate sobre liberdade e preconceito, que terminava com a jovem se assumindo lésbica e sendo agredida. No final, como é próprio do teatro-fórum, a adolescente acabava sucumbindo à opressão. Essa subjugação era representada com uma cena em que mãe e diretora despiam a adolescente de suas roupas "masculinas" e lhe vestiam "como uma menina". O público, em geral estudantes de ensino fundamental, era então convidado a propor alternativas. Uma a uma, crianças, adolescentes e jovens da plateia entravam em cena para substituir a personagem principal e propor, em atos, novas formas de confrontar a lgbtfobia e o sexismo. Ali, naquele ato, alunas e alunos não eram mais público, mas protagonistas, que longe de reproduzir discursos prontos, elaboravam argumentos e produziam saídas criativas e politicamente poderosas. Cada intervenção era, em si, uma ação pedagógica e um ato político, em que se exercitavam coletivamente formas de enfrentamento e superação das regulações violentas de gênero e sexualidade.

Essa atuação de estudantes para além de participantes ou ouvintes se repetiu em outras iniciativas, como no *Concurso de cartazes sobre lesbo-homo-transfobia e heterossexismo nas escolas* que integrava as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividades da Universidade Federal de Santa Catarina. A iniciativa tinha como objetivo provocar a “reflexão sobre sexualidades não normativas nas escolas e, conseqüentemente, auxiliar na prevenção de condutas física ou simbolicamente violentas contra pessoas não heterossexuais”, além de atuar para “visibilizar a existência de sexualidades não heterossexuais, contribuindo para a desestabilização do regime do silêncio vigente nas escolas sobre esses temas”. Os cartazes eram elaborados por pequenos grupos de alunos e alunas de escolas públicas, com orientação de uma professora (boa parte ex-participantes de cursos de formação) e então expostos publicamente e premiados na universidade. Para Arianna Sala e Miriam Grossi, responsáveis pelo projeto, o concurso permitiu que estudantes atuassem como protagonistas, elaborando e expondo um discurso próprio sobre gênero e sexualidade (SALA; GROSSI, 2013).

O mesmo se pode dizer do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Embora tenham sido as gestoras, em especial da Secretaria de Políticas para as Mulheres, as coordenadoras da iniciativa, foram estudantes de todo país, inclusive

de escolas de educação básica, que se engajaram na reflexão e escrita criativa que está registrada nos produtos resultantes dessa ação.

Esses diferentes exemplos mostram como estudantes foram, para além de público alvo, agentes importantes no processo de construção da política educacional em gênero e diversidade sexual, mobilizando escolas e redes de ensino, além de atuar diretamente no desenvolvimento de muitas ações trazendo uma contribuição política imprescindível.

\*\*\*

A forma como eu organizei a apresentação dos agentes - ativismo, governo, universidade, educadoras e estudantes - pode produzir uma percepção equivocada de uma certa linearidade na trajetória de produção dessa política pública. Uma linha que começa com o ativismo, que demanda da gestão, que convoca o pesquisador, que forma as professoras, que multiplicam para os estudantes. Embora essa tenha sido sim uma linha real na construção dessa política educacional, ela é apenas uma dentre muitas outras que compuseram, articuladas, um processo fundamentalmente multidirecional. Outras linhas podem ser traçadas: o estudante LGBTQ+ que confronta as educadoras que não sabem o que fazer e demandam formação da gestão que chama a universidade e o ativismo para construírem um curso e um material; a universidade que aprende com os professores que aprendem com os estudantes que se tornam ativistas e confrontam a gestão. Essas também foram linhas que definiram a história dessa política. A construção desse política educacional se deu menos como uma cadeia de transmissão verticalizada, em que teorias, diretrizes e categorias políticas vão sendo "repassadas" de cima a baixo, e mais como um movimento de "trazer à conversa", em que sujeitos com bagagens distintas e posições de enunciação múltiplas convergiram em um diálogo produtivo. Foi no diálogo que estabeleceram entre si e na sua ação convergente e articulada que a política educacional em gênero e diversidade sexual ganhou forma.

A política educacional em gênero e diversidade sexual que floresceu ao longo dos anos 2000 foi o produto da ação e interação entre esses múltiplos agentes, cuja atuação concomitante, articulada e polissêmica gerou um discurso pedagógico sob muitos aspectos inovador. Foram essas múltiplas trocas e simultâneos movimentos que, em interação, produziram um certo conjunto de noções disseminadas sob a

forma de um discurso pedagógico, cujas formas, sentidos e intensidades eu tento apresentar um desenho - dentre os muitos possíveis - nas páginas seguintes.

### 4.3 Um discurso pedagógico inovador

Para compreender a natureza (polissêmica) do discurso pedagógico que a política educacional em gênero e diversidade sexual produziu vou, de início, recorrer à análise de três documentos. Esses documentos, pinçados dentre uma enorme variedade de materiais, foram escolhidos justamente por serem representativos das práticas discursivas de três dos principais agentes responsáveis pela construção dessa política educacional.

O primeiro é um livro *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* (HENRIQUES, 2007), que integrou uma série de cadernos produzidos pela Secad sobre as políticas desenvolvidas por aquela secretaria. Esse material é interessante justamente por expressar, com a marca institucional, o tipo de discurso governamental que chegou a ser produzido nos primeiros anos de desenvolvimento dessa política.

O segundo documento analisado é o material do curso *Gênero e Diversidade na Escola* (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009), desenvolvido pelo CLAM, que serviu de base para a maioria das formações realizadas por diferentes universidades dentro dessa linha de ação/financiamento. Se a construção desse material certamente dialoga com a produção política do ativismo e tem de lidar com categorias definidas pela gestão governamental, ele é predominantemente uma expressão do discurso científico, especificamente do campo dos estudos de gênero e sexualidade no Brasil naquele momento.

O terceiro material sobre o qual me debruço é o conjunto de materiais do projeto *Escola Sem Homofobia*, produzido pela ABGLT e parceiros, com financiamento do Ministério da Educação. Embora certamente guarde as influências do discurso acadêmico e da política institucional, esse material nos ajuda a compreender o tipo de elaboração dominante no ativismo naquele período.

Em seguida, recorro a dois relatórios, um produzido pelo CLAM (CARRARA et al, 2017) e outro pelo próprio MEC (SALA, 2014b), além da minha própria pesquisa de mestrado (BORTOLINI, 2012), de onde é possível extrair registros das

práticas pedagógicas desenvolvidas no chão da escola, por profissionais da educação, a partir das ações de formação fomentadas pelo Ministério da Educação.

A atuação de estudantes é mais difícil (mas não impossível) de capturar, dada sua dispersão e a ausência de registros substantivos das suas práticas e discursos disponíveis para análise direta. O caminho que encontrei para analisar sua contribuição discursiva foi me debruçar sobre as redações produzidas por estudantes de ensino médio selecionadas pelo *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero* (BRASIL, 2010d). Através delas foi possível captar um pouco do tipo de elaboração discursiva que estes jovens estavam somando à política educacional em gênero e diversidade sexual.

Desse modo cobrimos não só os agentes, mas também algumas das principais iniciativas que fizeram parte do programa de ação dessa política. A análise desses materiais buscou identificar nos textos os principais núcleos de sentido, linhas argumentativas e estratégias discursivas empreendidas por esses atores que, consideradas em conjunto, compuseram o discurso pedagógico, sob muitos aspectos inovador, que a política educacional em gênero e diversidade sexual trouxe para a educação brasileira. Nas páginas seguintes, percorro esses diferentes textos, buscando expor, de forma mais descritiva, suas construções discursivas, para, por fim, analisar como, em conjunto, produzem certo discurso pedagógico comum.

### *Cadernos SECAD: um discurso governamental ousado*

Em 2007, a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação lançou o livro *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* (HENRIQUES, 2007). A publicação é o quarto volume da coleção *Cadernos Secad* que, segundo Ricardo Henriques, responsável pela pasta à época, "foram concebidos para cumprir a função de documentar as políticas públicas", publicizando "as bases – históricas, conceituais, organizacionais e legais – que fundamentam, explicam e justificam o conjunto de programas, projetos e atividades" desenvolvidos pela Secretaria a partir de 2004 (HENRIQUES, 2007, p.5). Com o próprio Secretário assinando a organização do livro junto a técnicos do Ministério, o *Caderno Secad 4* é mais que uma publicação fruto de um projeto financiado ou apoiado pelo MEC. Ainda que considerada sua

circulação restrita, ele é materialmente uma enunciação oficial, exemplar do tipo de discurso que a gestão governamental ousou produzir naquele momento.

O livro começa reconhecendo o papel da escola na reprodução de uma ordem social desigual, hierárquica e excludente, ao mesmo tempo que a percebe como um espaço de possibilidade que, a partir de uma reflexão e reformulação de suas práticas, pode contribuir para a transformação social. A educação teria “papel estratégico” para “garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade” (HENRIQUES, 2007, p.9). Para isso seria preciso “discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora”, que questione “relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar” (HENRIQUES, 2007, p.9). Para dar conta dessa transformação seria preciso investir na formação dos profissionais e na revisão dos materiais didáticos dando ênfase a temas até então pouco trabalhados.

[São] fundamentais os investimentos em formação inicial e continuada de educadores/as, uma vez que a anteriormente oferecida não contemplava conteúdos que os/as preparasse para esse debate. Tal lacuna dificulta a adoção de uma visão positiva sobre o outro (que passa a ser percebido como diferente, desigual, inferior ou anormal), especialmente em matéria de sexualidade. Da mesma forma a permanente revisão curricular e a produção, difusão e avaliação contínua do material didático não são menos importantes para promover enfoques e conteúdos pedagogicamente mais adequados.(HENRIQUES, 2007, p.9)

Na introdução, o texto já define o paradigma a partir do qual questões de gênero e sexualidade serão pensadas:

(...) ao falar em diversidade sexual, a Secad/MEC procura, antes, situar questões relativas a gênero, orientação sexual e sexualidade no terreno da ética e dos direitos humanos, vistos a partir de uma perspectiva emancipadora. Assim fazendo, evita discursos que, simplesmente, relacionam tais questões a doenças ou a ameaças a uma suposta normalidade. Ao mesmo tempo, afasta tanto posturas naturalizantes quanto atitudes em que o cultural passa a ser acolhido ou recusado de forma simplista e acrítica. (HENRIQUES, 2007, p.9)

Essa perspectiva, naquele momento “em fase inicial de construção”, é adotada em contraposição a políticas educacionais que “tradicionalmente, convergiam (e ainda convergem) no propósito de fazer da escola um espaço de normalização, disciplinamento e ajustamento heteronormativo de corpos, mentes,



identidades e sexualidades" (HENRIQUES, 2007, p.11). Reconhecendo que "é muito recente a inclusão das questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual na educação brasileira a partir de uma perspectiva de valorização da igualdade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual", a proposta pedagógica trazida pela Secad colocaria "sob suspeita" essas "concepções curriculares hegemônicas", com objetivo de "transformar rotinas escolares" e "problematizar lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão" (HENRIQUES, 2007, p.p.11).

O texto reconhece a atuação e expertise dos movimentos sociais nessas temáticas, por seu protagonismo no "enfrentamento da discriminação, racismo, sexismo, homofobia, miséria, fome e das diversas formas de violência presentes na sociedade brasileira". Graças ao "empenho dos movimentos feministas" já teríamos iniciado a crítica aos processos escolares "formadores e reprodutores de desigualdades sociais" e avançado em direção a "práticas educativas não-sexistas". Perspectiva que se complexifica a partir da desmistificação de "visões essencialistas" e da "mobilização de feministas negras, feministas lésbicas, homossexuais", apontando para análises simultâneas das "múltiplas relações de classe, raça/etnia, gênero, geração, entre outras categorias" (HENRIQUES, 2007, p.12). Caberia então ao Estado "assumir sua responsabilidade em relação ao resgate das imensas dívidas sociais, dentre elas a educacional" necessariamente no diálogo intenso com esses atores "a fim de desenvolver políticas públicas efetivas e duradouras" (HENRIQUES, 2007, p.6).

No entanto, "a crescente disposição de estados, municípios e organizações da sociedade civil em discutir gênero na educação" não teria encontrado "imediata correspondência no plano das políticas educacionais" e a tímida inclusão desses temas nos Parâmetros Curriculares Nacionais tenderia ainda a "circunscrever a reflexão ao campo da saúde" (HENRIQUES, 2007, p.12). Segundo o documento, "muitas iniciativas em que se abordavam as temáticas relativas à sexualidade acabaram por alimentar uma visão conservadora de educação sexual", constituindo "uma espécie de política sexual voltada a conter ameaças à família e ataques à normalidade heterossexual" (HENRIQUES, 2007, p.13). Ainda diante dos limites das políticas de saúde, o texto reconhece avanços na direção de "um modelo de prevenção pautado pela promoção da saúde e pela humanização do tratamento e,

mais do que tudo, pelo enfrentamento do preconceito" (HENRIQUES, 2007, p.13-14).

O texto chama atenção para iniciativas pioneiras de formação de profissionais de educação, desenvolvidas sobretudo por movimentos sociais, onde "as temáticas relativas a gênero e sexualidade não tinham pressupostos e valores calcados em um certo tipo de educação sexual disciplinadora, voltada a preservar valores conservadores (como o da conjugalidade heterossexual) e a normalizar determinados indivíduos e marginalizar outros" (HENRIQUES, 2007, p.14). No sentido de aprofundar esse avanço o texto aponta para a "constituição de uma agenda social, política e educacional que, além de não mais negligenciar questões relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual, ao mesmo tempo, as situe entre suas prioridades e as contemple a partir das perspectivas da inclusão social e da cultura dos direitos humanos" (HENRIQUES, 2007, p.15).

Aliada ao fundamento dos direitos humanos, ao longo do texto se afirma uma perspectiva explicitamente construcionista do gênero e da sexualidade.

Fruto de processos históricos, sociais e culturais, gênero, identidade, sexualidade e orientação sexual, além de fortemente relacionados, se imbricam de maneira complexa e dinâmica em diversas áreas sociais e requerem contribuições analíticas que considerem perspectivas transdisciplinares e, ao mesmo tempo, as considerem no plano da ética e dos direitos humanos, numa perspectiva emancipatória. (HENRIQUES, 2007, p.15)

A "pluralidade de gênero, de identidade de gênero e da livre expressão afetiva e sexual", se situada no "terreno dos direitos humanos", implicaria compreender essas dimensões no campo dos "direitos sexuais", que extrapolam questões relativas ao direito à saúde (16). Segundo o documento, essa perspectiva se coaduna com o "conceito de qualidade social da educação", em que a "função social da escola volta-se à inclusão social, à superação das desigualdades sociais, à valorização igualitária das várias culturas" (HENRIQUES, 2007, p.15).

Para operar nesta perspectiva, o conceito chave evocado é "gênero". Em contraposição a "concepções essencialistas" e "naturalizantes", presas a "um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual", que obscurecem "as razões sociais e históricas das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres" o conceito de gênero será a categoria acionada para

"trazer à tona o caráter fundamentalmente social" dessas distinções (HENRIQUES, 2007, p.16).

Ao se falar em gênero, não se fala apenas de macho ou fêmea, mas de masculino e feminino, em diversas e dinâmicas masculinidades e feminilidades. Gênero, portanto, remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos e de poder e estabelecimento e alteração de hierarquias entre os que são socialmente definidos como homens e mulheres e o que é – e o que não é - considerado de homem ou de mulher, nas diferentes sociedades e ao longo do tempo. (HENRIQUES, 2007, p.16)

A "distinção entre gênero e a noção de sexo" permitiria desnaturalizar a "seqüência sexo-gênero-sexualidade", desmistificando, entre outras, as concepções que "servem como elemento legitimador da heteronormatividade". Segundo o documento, relações de gênero e regulação social da sexualidade estariam imbricadas. Nos processos de "construção dos gêneros e das relações que se estabelecem em função disso" seriam "praticamente onipresentes as injunções da heteronormatividade". Mecanismo de "controle, policiamento e censura" posto em ação para garantir a "ordem compulsória do sexo-gênero-sexualidade", em que "a regulação normalizadora da produção de identidades sexuais e de gênero" está articulada "a sistemas de produção de crenças naturalizantes que associam, de modo binário, identidades e diferentes formas de expressão do desejo sexual" (HENRIQUES, 2007, p.17).

O conceito de gênero é apresentado não só como "um importante instrumento analítico", mas também "formidável instrumento político". Uma "compreensão mais aprofundada das múltiplas dimensões das questões de gênero e da heteronormatividade" apontaria, cada vez mais, "para a necessidade de se adotarem políticas específicas", inclusive na educação, "para contrastar os mecanismos históricos da dominação masculina" (HENRIQUES, 2007, p.16).

Outro conceito central para uma abordagem proposta pelo documento seria o de "orientação sexual", usado em contraposição à patologização contida na ideia de *homossexualismo* ou à superficialidade do termo *opção sexual*. Além de "englobar e reconhecer como legítimo um extremamente diversificado conjunto de manifestações, sentimentos e práticas sociais, sexuais e afetivas", a noção de orientação sexual seria capaz de desestabilizar "concepções reificantes, heterocêntricas, naturalizantes e medicalizadas" (HENRIQUES, 2007, p.18). O texto

define "orientação sexual" como a "direção (...) do desejo afetivo e erótico". Recorre à psicanálise para afirmar que "não existe objeto sexual instintivamente adequado ao desejo", que seria produzido a partir de "uma infinidade de fatores sociais" e com uma dimensão inconsciente. Ao descrever as categorias, baseadas no sexo do "único ou principal objeto" desse desejo, o texto usa o plural - "heterossexualidades", "homossexualidades", "bissexualidades", pois seriam "inúmeras e dinâmicas suas formas de expressão e representação" (HENRIQUES, 2007, p.17). Rejeita-se atribuir ao processo de construção dessas "identidades sexuais" qualquer "caráter essencialista" que resvale numa naturalização "simplificadora e alienante" ao tratar as orientações sexuais "como realidades fixas, a-históricas, a-culturais e universais", invisibilizando assim "um universo muito mais pluralizado, múltiplo e dinâmico do que os termos heterossexual ou homossexual tendem a supor" (HENRIQUES, 2007, p.18).

Na sequência, partindo do pressuposto de que não existiria "uma relação direta e única entre anatomia e gênero", o texto traz o conceito de identidade de gênero "para se referir à maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para os demais como masculino ou feminino, ou ainda uma mescla de ambos, independente tanto do sexo biológico quanto da orientação sexual" (HENRIQUES, 2007, p.19).

Apresentadas essas categorias, o texto problematiza a "busca de reconhecimento social das homossexualidades (e das transgeneridades)" centrada exclusivamente nos "saberes médicos ou clínicos". As "verdades da medicina e da clínica, assim como as de qualquer forma de conhecimento" seriam produzidas "em meio a tensões sociais, históricas, culturais, políticas, jurídicas" e "pesquisas relacionadas à esfera da sexualidade" seriam "fortemente afetadas pelos padrões morais, religiosos e, de todo modo, pela heteronormatividade" (HENRIQUES, 2007, p.19). E afirma que para que orientação sexual, sexualidades e identidades sejam "bem compreendidas em um contexto democrático", é preciso "uma postura que transcenda os limites das concepções heteronormativas, polarizadas, simplificadoras, reificantes, alienantes e ensejadoras de cristalizações e de ulteriores formas de opressão" (HENRIQUES, 2007, p.18).

É preciso atenção para desconstruir todo um conjunto de mecanismos que atuam na produção de uma polarização entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais etc – invariavelmente baseados em pressupostos essencialistas, concepções binárias e crenças cristalizantes, naturalizadoras das diferenças, e desigualdades sociais produzidas.(...) A pluralidade, a multiplicidade e a dinamicidade das identidades de gênero e das expressões afetivo-sexuais são próprias dos processos de construção de sujeitos e identidades nas sociedades contemporâneas e, também por isso, devem ser tratadas como direitos de todas as pessoas. (HENRIQUES, 2007, p.p.19-20)

Apresentados os conceitos fundamentais, o próximo tópico é dedicado a "legislação e normas relacionadas à educação, à igualdade de gênero e ao reconhecimento da diversidade sexual". O texto conecta "os processos ocorridos no Brasil" ao "contexto internacional de fortalecimento dos movimentos de mulheres, e de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros", tendo nos Estados Unidos um dos "principais centros de irradiação". Impulsionado pela globalização, o "movimento por direitos humanos" teria produzido impacto cada vez maior em instrumentos que regem o tema "em diversas conferências e convenções organizadas pelas Organizações das Nações Unidas". No plano nacional, a Constituição de 1988 representaria "o marco institucional-legal mais relevante na história recente, consolidando mudanças nos marcos conceituais e organizacionais e possibilitando transformações no campo dos direitos humanos". Os instrumentos normativos internacionais de direitos humanos, assim como as instâncias de monitoramento da sua efetividade, são apontados como "importante baliza, a orientar as principais demandas de gênero para diversas áreas, inclusive a educação" (HENRIQUES, 2007, p.20).

Enquanto os direitos das mulheres apresentariam "alto grau de consolidação", tanto no plano internacional quanto na legislação brasileira, o mesmo não se poderia dizer dos "direitos de gays, lésbicas, transexuais, transgêneros e bissexuais". Segundo o texto, "O fundamentalismo religioso e o repúdio à homossexualidade por parte de várias religiões, assim como a pressão exercida por grupos religiosos junto a governos e organismos internacionais" constituiriam "as principais barreiras para a regulação internacional dos direitos de mulheres e LGBT" (HENRIQUES, 2007, p.20). Tendo o conservadorismo religioso como principal antagonista, a sustentação dos direitos relativos a identidade de gênero e orientação sexual teria de ser estendida a partir dos "princípios constitucionais de liberdade e solidariedade" e dos dispositivos que indicam o combate a todas as formas de discriminação e superação das desigualdades nas legislações e

normativas educacionais. A ausência de menção explícita, no entanto, é reconhecida ainda como uma barreira (HENRIQUES, 2007, p.22).

A necessidade de superação das discriminações relativas às construções histórico-culturais das diferenças de sexo, presentes nas relações escolares, assim como nas questões que permeiam algumas decisões a serem tomadas no âmbito da legislação educacional permanece velada e o não detalhamento das definições e derivações destes princípios sob a ótica das relações de gênero pode também gerar mais discriminação. (HENRIQUES, 2007, p.22)

A sustentação institucional explícita viria do conjunto de planos e programas elaborados a partir do início da década, com ênfase no PNDH II, PNPM e BSH.

Lançados em parceria com os movimentos brasileiros de mulheres e de LGBT, [o PNPM e o BSH] são uma inequívoca sinalização de que os poderes públicos e a sociedade brasileira precisam interromper a longa seqüência de cumplicidade ou indiferença em relação a fenômenos e estruturas sociais e institucionais ligados ao sexismo e à homofobia. (...) O PNPM e o BSH têm, no seu cerne, a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de equidade social com vistas a consolidar os direitos humanos como direito de todas as pessoas e que, por isso, é preciso promover o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, garantir o respeito aos direitos e promover a cidadania de todos indivíduos e grupos. (HENRIQUES, 2007, p.23-24)

O capítulo seguinte traz um breve diagnóstico sobre gênero e diversidade sexual na educação. Discute pesquisas que enfocam o impacto da discriminação de gênero e por orientação sexual na educação "que apontam a escola brasileira como um importante espaço de reprodução de modelos particularmente autoritários, preconceituosos e discriminatórios em relação a mulheres e homossexuais, entre outros grupos" (HENRIQUES, 2007, p.26). Pesquisas que evidenciam como "a escola brasileira foi historicamente concebida e organizada segundo os padrões da heteronormatividade, valorizando e edificando como padrão um único componente: o adulto, masculino, branco, heterossexual (HENRIQUES, 2007, p.26)".

Ainda que superados os arcabouços jurídicos e pseudocientíficos "que faziam da homossexualidade um crime ou uma doença", a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero ainda encontraria respaldo no "discurso religioso e em um conjunto difuso de representações moralistas e desumanizantes em relação às pessoas LGBT". Conectando gênero e sexualidade, o texto compreende a homofobia e o sexismo como produtos alimentados por "processos de constituição de sujeitos e de produção de identidades heterossexuais", especialmente entre homens jovens. Desse modo, além das óbvias vítimas, produziriam efeitos "sobre

todo o alunado", reiterando noções que execram tanto a feminilidade quanto a homossexualidade (HENRIQUES, 2007, p.26). Além da violência física, "o preconceito e a discriminação contra a população LGBT" seriam responsáveis por lhes restringir "os mais básicos direitos de cidadania, além do direito à livre expressão afetivo-sexual e de identidade de gênero", produzindo um "forte impacto" em suas trajetórias educacionais". O texto afirma que "é preciso entender em que medida a escola brasileira se configura em um lugar de opressão, discriminação e preconceitos", e como no interior e em torno dela "existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT, tanto estudantes quanto profissionais da educação" (HENRIQUES, 2007, p.27). Trazendo uma série de pesquisas, o texto busca caracterizar um quadro generalizado de discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, cujos impactos, especialmente sobre estudantes LGBT são extremamente nocivos, constituindo barreiras para seu exercício de direitos. Condição de vulnerabilidade que se intensifica no caso de travestis e transexuais:

Não raro, elas enfrentam obstáculos para se matricularem na rede pública, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso dos espaços disponíveis na instituição escolar (banheiros, por exemplo) e conseguirem preservar sua integridade física. Diversas pesquisas têm revelado que, no segmento LGBT, as travestis constituem a parcela com maiores dificuldades de permanência nas escolas e de inserção no mercado de trabalho, quer pelo preconceito quer pelo seu perfil socioeconômico. (HENRIQUES, 2007, p.28-29)

Esse quadro persistiria também graças a uma "homofobia institucional", que produziria, entre formuladores/as de políticas educacionais, "uma atitude de indiferença ou de pouca sensibilidade em relação ao quadro de discriminação e violência a que estudantes estão submetidos/as" (HENRIQUES, 2007, p.29).

Na sequência, o texto contesta "a afirmação de que não há correções a serem feitas quanto às desigualdades de gênero, baseada apenas no equilíbrio numérico de matrículas entre os sexos", e chama atenção para "disparidades não só no acesso, mas também ao longo da trajetória escolar e na definição das carreiras profissionais", diretamente relacionadas a noções de gênero. O "fracasso escolar de meninos" também teria parte de sua origem em formas de socialização generificada. Embora reconheça que "a produção sobre fracasso escolar e sua interface com as desigualdades de gênero" ainda seja incipiente, o texto argumenta



que "estudos mostram a existência de uma relação entre as masculinidades e feminilidades e o melhor e pior êxito escolar de cada um dos sexos", o que "pode ser intensificado conforme o pertencimento social e racial" (HENRIQUES, 2007, p.31-32). O texto reforça "a importância de se agregar à análise sobre o fracasso escolar informações que remetam às diferentes expectativas docentes quanto ao comportamento de meninas e meninos, e associá-los aos indicadores de classe e raça" (HENRIQUES, 2007, p.29).

Por fim, o texto convoca profissionais da educação a acompanharem o "quadro de profundas transformações sociais" vivido pela sociedade brasileira, entre elas "a crise do modelo patriarcal, a eclosão de novos arranjos familiares, a invenção de novas modalidades de relacionamento socioafetivo, a crescente conquista das mulheres de novos espaços sociais, a superação de determinados tabus, as decisões jurídicas e a aprovação de leis que criminalizam as discriminações por sexo, gênero e orientação sexual". Essas mudanças, somadas a "um conjunto de demandas dos movimentos de mulheres e de LGBT", fariam crescer, entre profissionais da educação, "o reconhecimento da necessidade de se adotarem medidas que transformem a escola brasileira em uma instituição à altura dos desafios postos por essas transformações" e, por consequência, "em um ambiente seguro e efetivamente educativo para todas as pessoas que nele circulam (...) independentemente de gênero, orientação sexual, cor, raça, etnia, religião, origem, idade, condição física ou mental" (HENRIQUES, 2007, p.33).

As políticas educacionais precisam levar em conta as discussões acerca da função social da escola na construção de masculinidades e feminilidades contrapostas ao modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Não podem ignorar os efeitos que os processos de construção de identidades e subjetividades(...) produzem sobre a permanência, o rendimento escolar, a qualidade da interação de todos os atores da comunidade escolar e as suas trajetórias escolares e profissionais. (HENRIQUES, 2007, p.35)

O tópico seguinte, dedicado à apresentação das políticas públicas em desenvolvimento pela Secretaria, começa com um posicionamento bastante enfático:

A perspectiva adotada pela Secad/MEC, segundo a qual os temas gênero, identidade de gênero e orientação sexual devem ser considerados pela política educacional como uma questão de direitos humanos, repercute nas estratégias escolhidas e no desenho das ações. Nesse sentido, a Secretaria reconhece a legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão de identidades, práticas sociais e formas de saber até agora estigmatizadas em função da lógica heteronormativa. Além disso, promove políticas e atitudes didático-pedagógicas voltadas a garantir igualdade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos e grupos, independentemente de suas diferenças de gênero, identidade de gênero ou orientação sexual, e sem desconsiderar os nexos com a construção de tais diferenças com outros marcadores identitários igualmente legítimos. (...) a tarefa do Ministério da Educação é fazer com que a sua implementação, a médio e longo prazos, promova o enraizamento dessa agenda de enfrentamento ao sexismo e à homofobia nos sistemas de ensino e na sociedade. No curto prazo, é indispensável atuar, de forma coerente e consistente, sobre as ações já em curso, visando a superar concepções limitadoras em que corpos, sexualidades, gêneros e identidades são pensadas a partir de pressupostos disciplinadores heteronormativos e essencialistas. (HENRIQUES, 2007, p.35)

São definidos então três eixos de ação através dos quais estariam distribuídas as "medidas prioritárias para garantir que a política educacional brasileira contemple gênero e diversidade de orientação sexual". O primeiro eixo, "Planejamento, Gestão e Avaliação" se orienta por três linhas: intersetorialidade (o envolvimento de "diferentes atores institucionais" no desenvolvimento da política pública); transversalidade ("incorporação da perspectiva de gênero e diversidade sexual nas políticas de todas as secretarias do MEC") e focalização e inovação ("criação de políticas específicas voltadas aos temas de gênero e diversidade de orientação sexual") (HENRIQUES, 2007, p.36). No eixo 2 estão as "ações destinadas a ampliar o ingresso e a permanência, com sucesso, de mulheres e da população LGBT em todos os níveis e modalidades de ensino" (HENRIQUES, 2007, p.37) e o Eixo 3 é dedicado à "formação de gestores/as, educadores/as e demais profissionais da educação em temáticas relativas a gênero e diversidade sexual", considerada estratégica para que todas as ações dos eixos anteriores tenham êxito (HENRIQUES, 2007, p.38).

O documento reconhece que "a maioria das iniciativas de educação para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual teve como protagonistas o movimento social" e, portanto, esses setores precisam ser ouvidos e tornados parceiros das iniciativas. Na sequência o documento apresenta as ações até aquele momento desenvolvidas pela Secad na área (já descritas aqui no tópico 4.1).

Em se tratando de uma publicação oficial, o *Caderno Secad 4* nos mostra quão avançado já foi o discurso do Ministério da Educação neste campo. Sem dúvida, é preciso considerar essa publicação como uma pequena iniciativa dentre

um amplo conjunto de enunciações oficiais, bem menos entusiasmadas ou contundentes. Ainda assim, especialmente considerando o retrocesso que o Brasil viveria a partir de 2014, parece fundamental registrar o quanto estas perspectivas ganharam espaço e materialidade no discurso oficial e constituíram, em dado momento, um posicionamento explícito do governo brasileiro sobre o horizonte da educação em gênero e sexualidade.

### *GDE: uma perspectiva de gênero para desnaturalizar a diferença sexual*

Gênero é o conceito central que perpassa todo o material produzido pelo curso intitulado (não por acaso) *Gênero e Diversidade na Escola*. Desde o título, já ficam explícitas as três categorias-chave dessa que foi a maior iniciativa de formação continuada de profissionais da educação nesse campo. Se *diversidade* é a categoria definida pelo arranjo institucional governamental e a *escola* o alvo e o contexto do investimento, gênero é a categoria estruturante de todo o discurso construído no material.

O conteúdo do curso inicia com uma discussão sobre diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipos e preconceito. Traz uma abordagem crítica ao conceito de diversidade, propondo uma perspectiva que vá "além da promoção de uma atitude apenas tolerante para com a diferença" (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.15), focando na produção histórica das diferenças e desigualdades. Em um capítulo intitulado "Diferentes, mas não desiguais! Viva a diferença", investe em uma abordagem que evidencia o caráter político e conflitivo das diferenças e sua recorrente instrumentalização na reprodução de sistemas de dominação. Para além de uma visão ingênua por vezes subsumida à ideia de diversidade, o texto enfatiza o quanto determinados grupos "sofrem um profundo preconceito por parte dos setores hegemônicos, ou seja, por parte daqueles que se aproximam do que é considerado "correto" segundo os que detêm poder" (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.26).

O módulo seguinte parte para uma discussão sobre as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres, problematizando a noção de diferença sexual segundo a qual "as condutas de homens e mulheres" originariam-se "de uma dimensão natural (os instintos) inscrita nos corpos com que cada indivíduo nasce". Estudos antropológicos são trazidos para evidenciar os variados significados e

formas que as relações entre homens e mulheres assumem em diferentes culturas. Essa variação colocaria em dúvida pressupostos que localizam na biologia a origem dos seus distintos comportamentos e lugares sociais. Considerando que “o papel que a biologia desempenha na determinação de comportamentos sociais é fraco” e “a espécie humana é essencialmente dependente da socialização”, seria preciso recorrer a explicações sustentadas não na fisiologia, mas nas práticas sociais. Os comportamentos, expressões e a própria identidade seriam um aprendizado que se dá a partir de diferentes processos de socialização, inclusive os que acontecem no espaço da escola (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.45). É pelas práticas sociais que seres humanos com sexos diferentes se tornariam homens e mulheres. O conceito utilizado para analisar essas práticas e todas as relações sociais que elas produzem é justamente o gênero.

Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.39)

As diferenças entre homens e mulheres seriam não um dado da natureza, mas uma “construção social”. Uma perspectiva construcionista de gênero, fundada nas ciências sociais e humanas, é acionada para desnaturalizar práticas e identidades, cuja fixação na “biologia do corpo” teria efeitos políticos nocivos, sustentando diversos sistemas de dominação.

A adoção dessa perspectiva justifica-se eticamente, uma vez que o processo de naturalização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual (...) este imperativo de encontrar no corpo as razões de tais diferenças, ou seja, de essencializá-las ou naturalizá-las (...) que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição do acesso à cidadania a negros, indígenas, mulheres e homossexuais. Lembremos, por exemplo, que até o início do século XX uma das justificativas para a não extensão às mulheres do direito ao voto baseava-se na ideia de que elas possuíam um cérebro menor e menos desenvolvido que o dos homens. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.13)

Operar numa perspectiva construcionista não significa, no entanto, ignorar que estes processos sociais produzem marcas bem concretas nos corpos. Ao contrário, é justamente compreender que os corpos são produto - e não origem - das práticas sociais.

No projeto Gênero e Diversidade na Escola busca-se, portanto, desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização da diferença, embora reconheçamos que desigualdades sociais e políticas acabam sendo inscritas nos corpos: corpos de homens e mulheres, por exemplo, tornam-se diferentes por meio dos processos de socialização. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.14)

E se esses corpos, sujeitos, comportamentos e práticas são uma construção social, eles podem ser reconstruídos - e a história mostra que são. O conceito de gênero nos lançaria em um processo dinâmico, histórico, em que a transformação é parte inerente à vida e mesmo sua fixação identitária é sempre contingente e provisória.

Ao invés de tomar a identidade como um fato que, uma vez consumado, passa em seguida a ser representado pelas novas práticas culturais, deveríamos pensá-la, talvez, como uma “produção” que nunca se completa, que está continuamente em processo e é sempre constituída interna e não externamente à representação. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.133)

O texto investe na discussão sobre desigualdades entre homens e mulheres: no trabalho, nas relações interpessoais e em vários aspectos da vida. Dedicada especial atenção às desigualdades educacionais e ao sexismo nas práticas pedagógicas. O feminismo tem considerável espaço e é descrito como fonte de conhecimento, crítica e transformação social, responsável em diferentes momentos históricos pela promoção dos direitos das mulheres. O aborto é tema de um texto curto, com abordagem cuidadosa, em que se aponta a proposição do movimento feminista pela descriminalização, sem um posicionamento explícito. Reitera-se a necessidade de um tratamento humanizado nos casos de aborto previsto em lei, apontando para uma perspectiva de saúde pública e proteção da vida das mulheres. O texto traz uma perspectiva de gênero sobre a violência contra as mulheres, associando noções dominantes de masculinidade e dinâmicas próprias à formação de sujeitos como homens à violência.

(...) a masculinidade vem associada, desde a infância, a um modo de ser agressivo, de estímulo ao combate, à luta. Uma das formas principais de afirmação da masculinidade é por meio da força física, do uso do corpo como instrumento de luta para se defender, mas também para ferir. Como a violência é cultivada como valor masculino, muitas mulheres acabam submetidas a situações de sofrimento físico ou psíquico em razão da violência de seus companheiros, irmãos, pais, namorados, empregadores ou desconhecidos. Tal violência pode se manifestar por meio de ameaças, agressões físicas, constrangimentos e abusos sexuais, estupros, assédio moral ou sexual. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.74)

O próximo módulo é dedicado à sexualidade. Ao começar o módulo com um tópico intitulado “Homem ou mulher, que pergunta é essa?”, o texto já aponta para uma abordagem da sexualidade que tem no conceito de gênero uma categoria analítica importante. A sexualidade e o gênero são percebidos como diferentes dimensões “que integram a identidade pessoal de cada indivíduo” que, para além de simples expressão espontânea das individualidades, “são afetados e se transformam conforme os valores sociais vigentes em uma dada época”, parte da cultura, “construídas em determinado período histórico, ajudando a organizar a vida individual e coletiva das pessoas” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.46). A sexualidade é tratada não como uma pulsão natural, mas como um conceito dinâmico que se refere a um complexo de “elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.112).

As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. (...) A sexualidade, ao contrário do que se pensa, não é uma questão de “instintos” dominados pela natureza ou apenas de impulsos, genes ou hormônios. Tampouco se resume às possibilidades corporais de vivenciar prazer e afeto. Ela é, sobretudo, uma construção. A sexualidade envolve um processo contínuo, e não linear, de aprendizado e reflexão por meio do qual, entre outras coisas, elaboramos a percepção de quem somos. Esse é um processo que se desdobra em meio a condições históricas, sociais e culturais específicas. Nascemos dotadas e dotados de determinadas capacidades biológicas. Todo o resto se constrói e vai se formando ao longo da vida. Por isso, as expressões da sexualidade humana são tão diversas. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.112)

Tal qual as diferenças entre homens e mulheres, o texto vai investir na desnaturalização da sexualidade para reafirmá-la como uma construção social e defender a necessidade de se reconhecê-la em sua diversidade de expressões, incluídas aí as diferentes orientações sexuais. Orientação sexual, novamente,

aparece como conceito chave a permitir essa “desnaturalização”, sendo definida como o termo que se refere “ao sexo das pessoas que elegemos como objetos de desejo e afeto”. O texto aponta “três tipos de orientação sexual: a heterossexualidade (atração física e emocional pelo “sexo oposto”); a homossexualidade (atração física e emocional pelo “mesmo sexo”); e a bissexualidade (atração física e emocional tanto pelo “mesmo sexo” quanto pelo “sexo oposto”)” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.79). As aspas indicam que as noções binárias de sexo “mesmo” ou “oposto” precisam ser relativizadas.

Embora não trabalhe com o conceito de cisgeneridade, ainda não incorporado na produção acadêmica brasileira naquele momento, o texto já problematiza os modos de significação do corpo, da identidade e das expressões de gênero.

(...) é dado como pressuposto que quem tem pênis é “homem” e, portanto, deve se sentir “masculino” e se comportar como tal. Nessa mesma linha, quem tem vagina é “mulher”, deve se sentir “feminina” e se comportar como tal. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.114)

Reproduzindo as definições adotadas pela Conferência Nacional LGBT de 2008, transexuais e travestis são descritas como pessoas com uma identidade de gênero “oposta” ao sexo biológico/designado no nascimento. O texto ressalta que modificações corporais não são obrigatórias, mas desejo manifesto por muitas dessas pessoas como forma de uma “adequação” do corpo à identidade de gênero. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.47). Note-se que a discussão sobre identidade de gênero aparece no módulo intitulado *sexualidade e orientação sexual*. Mas os conceitos não se confundem e o texto se esforça por distinguir sexo, identidade de gênero e orientação sexual.

É preciso insistir, que estamos falando de coisas distintas: 1. corpos, capacidades reprodutivas, diferenças fisiológicas entre homens e mulheres; 2. modos de ser masculino e feminino, senso de pertencer a um ou a outro gênero; 3. focos de sentimentos, atração, desejo e fantasias, apegos emocionais, vínculos interpessoais, relacionamentos fundamentais. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.118)

Feita essa distinção, será problematizado o senso comum que cria uma cadeia vinculante entre essas três dimensões: um corpo sexuado, a assumpção de uma “correspondente” identidade de gênero, que se expressa em modos sexistas de comportamento e implica em uma heterossexualidade compulsória, reiterando o



binarismo de todo esse sistema heteronormativo. A família (cis)heterossexual reprodutiva é a instituição social que incorpora, reitera e reproduz essa forma social heteronormativa.

O homem tem que desejar a mulher e a mulher, o homem. Somente o homem e a mulher podem se unir em casamento e formar uma família em que serão criados os futuros homens e mulheres, os quais, por sua vez, devem repetir todo o ciclo e, assim, reproduzir a sociedade. Isto corresponde ao que é considerado “certo” e “normal” pelo senso comum. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.114)

Essa “expectativa” social, expressão de uma norma naturalizada, é, no entanto, recorrentemente transgredida por práticas, desejos e identidades que escapam dessa “correspondência”.

(...) acontece – muito mais freqüentemente do que se imagina – que corpos, desejos, sentimentos e comportamentos não são convergentes e não correspondem necessariamente às expectativas do que é tido como “natural”, “certo” e “normal”. Um homem pode se sentir “masculino” e desejar outro homem. Uma mulher pode se sentir “feminina” e desejar outra mulher. Alguém que nasceu com atributos corporais masculinos e foi educado para “atuar como homem” pode se sentir “feminino” (ou vice-versa), a ponto de querer modificar seu corpo tornando-se tão mulher (ou tão homem) quanto quem teve esse gênero atribuído ao nascer. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.114)

O texto do GDE faz uma crítica direta à heteronormatividade, percebida como base tanto para distinções sexistas quanto para a violência contra quem descumpre qualquer um de seus pressupostos.

Esta heteronormatividade está na base da ordem social em que meninas e meninos são criadas/os e educadas/os; está no controle a que todas as pessoas são sujeitas no que diz respeito à sua identificação como homem ou como mulher. Enquanto as disposições coerentes em relação ao que é esperado do gênero masculino e do feminino são estimuladas e celebradas em meninos/as e adolescentes, as expressões divergentes desse padrão, assim como as amostras de afeto ou atração por pessoas do “mesmo sexo” são corrigidas. Esta ordem produz violência contra as/os jovens identificadas e identificados como gays, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros, que são constantemente advertidas/os de que a sociedade não respeitará suas “escolhas”. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.125)

A existência de sujeitos que fogem às expectativas sexuais e de gênero se deve ao fato de que a suposta correspondência entre corpos sexuados; identidade, expressão e função social generificada; e heterossexualidade não é uma realidade dada, universal ou natural, mas produto de investimentos sociais historicamente localizados. O texto afirma que não há “nenhuma razão “natural” para que estas

diferentes questões estejam obrigatoriamente associadas”, já que “nascer com pênis ou com vagina, por si só, não faz ninguém ser “masculino” ou “feminino”, tampouco faz alguém ser, necessariamente, heterossexual ou homossexual”. Esta suposta unidade entre “aspectos tão diversos” seria, em verdade, “uma criação da cultura ocidental moderna”. A manutenção dessa “unidade” se faria, em grande parte, pela violência, invisibilidade e discriminação. A homofobia, conceito apresentado aqui de forma bastante abrangente, é identificada como parte do complexo de regulações de gênero, a reiterar as disposições heteronormativas.

A homofobia instaura um regime de controle da conduta sexual e de adaptação aos padrões de gênero dominantes, presente na formação de todas e todos. Ela monitora o tipo de contato físico que é possível haver, e em que contextos, entre homens e entre mulheres, e também as linguagens corporal e verbal, além do tipo de sensibilidade que se deve expressar ou evitar. Neste sentido, trata-se de uma manifestação do sexismo que prescreve para as pessoas determinadas condutas, de acordo com as expectativas geradas pelo papel social que lhe foi atribuído, subordinando o feminino ao masculino. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.152)

O texto aponta como a “masculinidade se constrói tanto em oposição à homossexualidade, quanto à feminilidade”, submetendo meninos e adolescentes “a um controle minucioso destinado a exorcizar qualquer sinal de atração por outros meninos, assim como qualquer atitude classificada como feminina”. Exatamente por isso, homofobia e misoginia são apontadas como instrumentos de “reprodução da dominação masculina” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.125)

A transfobia, descrita como um “preconceito sexual”, é denunciada como uma forma de discriminação e violência ainda mais intensa, produzindo como consequência um quadro generalizado de marginalização. Diferente de homossexuais, que teriam “a possibilidade de manter sua orientação em segredo – o que é freqüentemente vivido como uma condenação ao silêncio”, travestis e transexuais estariam “permanentemente expostas a agressões”. A situação de marginalidade deste grupo se aprofundaria “no final da infância, quando a escolha do gênero se apresenta como uma afirmação já clara, desencadeando muitas vezes a expulsão da família e a entrada na prostituição”. Marginalização que se aprofundaria pela “carência de oportunidades”, “marcada em muitos casos pelo abandono da escola”. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.153)

Como o feminismo, o movimento LGBT aparece como motor de uma transformação social em curso, a denunciar o preconceito, a violência e

discriminação, produzir visibilidade e reconstruir noções dominantes estereotipadas e estigmatizantes. Segundo texto, “embora se trate de um grupo social ainda fortemente estigmatizado”, a atuação desses movimentos sociais estaria “provocado mudanças no imaginário” e atuando para retirar estes grupos da “clandestinidade”. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.27)

Se, tal qual as relações de gênero, a sexualidade não é “natural”, ela é o resultado de uma série de instituições que investem na sua produção e regulação a partir de disposições heteronormativas. Instituições que, ao mesmo tempo, dissimulam os efeitos materiais e simbólicos dos seus próprios investimentos como expressão espontânea da natureza.

A família, a escola, a religião, a ciência, a lei e o governo esforçam-se para determinar o que é sexo, o que ele deve ser, ou mesmo para estipular quando, como, onde e com quem se pode fazer sexo. Quase sempre, essas prescrições são transmitidas e justificadas em nome de uma ordem universal e imutável, fundada em Deus ou na Natureza. Dessa maneira, como já analisamos no módulo sobre Gênero, encobre-se o fato de que tais regras, supostamente em concordância com a “verdade” profunda do sexo, são construções sociais. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.117)

Essas práticas e normas sustentariam estruturas históricas de dominação.

Os padrões sociais que reproduzirmos estarão destinados a perpetuar o controle das classes dominantes sobre o resto da sociedade. Reflita sobre como o aprendizado da norma sexual contribui para a manutenção de uma determinada ordem social, e qual o custo dessa adequação não só para quem fica “fora da ordem”, mas também para quem se adapta à norma. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.148)

A escola é apresentada como um dos espaços onde essas regulações de gênero e sexualidade são reiteradas. A partir de um “currículo sexual oculto”, a escola atua na “normalização das expressões de gênero”, do “modelo do casal heterossexual reprodutor”, da “família nuclear”, além de reiterar “a hierarquização dos gêneros” e “a exclusão de orientações sexuais diferentes”. O texto denuncia “as violências cotidianas de colegas, educadoras e educadores e de toda uma ordem institucional organizada para negar a possibilidade de se viver em liberdade qualquer sexualidade fora da norma heterossexista” e convida os cursistas a refletirem “sobre os modos com que a violência é consentida, mas, sobretudo ensinada na escola” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.154).

Além das interações interpessoais, o caráter normativo com relação a gênero e sexualidade na escola seria reforçado por perspectivas pedagógicas avessas à diferença, fruto de “uma antiga trajetória normatizadora e homogeneizadora que precisa ser revista”. Um “ideal de homogeneização” que levaria a crer que “os/as estudantes negros/as, indígenas, transexuais, lésbicas, meninos e meninas deveriam se adaptar às normas e à normalidade”. A partir da “repetição de imagens, linguagens, contos” e da “repressão aos comportamentos “anormais” (...) se levariam os “desviantes” à integração ao grupo, passando da minimização à eliminação das diferenças (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.31). O texto discute as formas de socialização generificadas na infância e na adolescência e defende que a sexualidade deveria ser trabalhada a partir de uma perspectiva histórica e científica.

O curso discute sexualidade juvenil também a partir de questões como a epidemia de aids e a gravidez na adolescência, apostando em uma abordagem que reconheça a diversidade. Traz uma discussão sobre maternidade e paternidade sob uma ótica de gênero e um debate sobre direitos sexuais e reprodutivos na perspectiva dos direitos humanos. Por fim, investe em um olhar crítico sobre práticas pedagógicas, inclusive aquelas já dedicadas à educação sexual, problematizando perspectivas que reiteram noções heteronormativas e preconceitos ou se limitam a uma abordagem biologizante. Propõe novas abordagens educativas e traz algumas propostas de atividades.

O último módulo é dedicado à questão étnico-racial. Retomando o debate sobre etnocentrismo, racismo e preconceito, discute os processos históricos de formação da sociedade brasileira, o eurocentrismo e a discriminação contra pessoas negras e indígenas manifesta nas persistentes desigualdades raciais no Brasil. Faz uma denúncia histórica da eugenia e do papel da ciência na reprodução do racismo. Discutindo as ideologias raciais na construção das noções de nação, traz uma forte crítica ao mito da democracia racial, questionando a ideia de que "o Brasil é um país onde não existe preconceito ou discriminação de raça ou cor e onde as diferenças são absorvidas de forma cordial e harmoniosa" (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.200). Problematiza também a idealização da miscigenação como mito fundador e o quanto essas noções ocultam hierarquias e desigualdades bastante evidentes. Em contraposição à ideia de uma "escola sem cor" (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.240), o texto propõe o reconhecimento da diversidade

étnico-racial a partir de uma perspectiva crítica, que abandone idealizações e promova a igualdade racial, tanto material, quanto simbólica.

É possível perceber que o GDE faz um esforço no sentido de uma abordagem interseccional, que articule simultaneamente as categorias de gênero, sexualidade e raça. Essa abordagem opera principalmente na ideia de “desigualdades [que] se sobrepõem e se reforçam”.

A situação de pobreza e de discriminação étnico-racial agrava esta realidade. Mulheres em situação de pobreza, mulheres negras e indígenas, além de administrarem o cotidiano doméstico e disputarem vagas no mercado de trabalho sem qualificação adequada, devem enfrentar o preconceito por serem pobres e por não serem brancas. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.66)

A esse “universo de diferenças desvalorizadas, de subcidadãos e subcidadãs” se contrapõe “aquele que é considerado como cidadão, o sujeito político por excelência, é homem, branco e heterossexual”. Por isso o texto aposta em discutir essas múltiplas discriminações “em conjunto”:

(...) as discriminações se dão de formas combinadas e sobrepostas, refletindo um modelo social e econômico que nega direitos e considera inferiores mulheres, gays, lésbicas, transexuais, travestis, negros, indígenas. A desnaturalização das desigualdades exige um olhar transdisciplinar, que, em vez de colocar cada seguimento numa caixinha isolada, convoca as diferentes ciências, disciplinas e saberes para compreender a correlação entre essas formas de discriminação e construir formas igualmente transdisciplinares de enfrentá-las e de promover a igualdade.(BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.28)

Os limites, no entanto, parecem evidentes, inclusive na própria estrutura do curso, organizada em módulos distintos que, especialmente no caso das questões raciais, pouco dialogam entre si. A ausência e a necessidade de incluir a contribuição do feminismo negro foi inclusive ponto levantado por coordenadores do curso em avaliação feita pela CLAM nos anos seguintes (CARRARA et al, 2017). É, no entanto, um esforço importante, que aponta para uma perspectiva que se fortalecerá na década seguinte.

No conjunto, o curso Gênero e Diversidade na Escola articula um conjunto bastante amplo de noções, conceitos e perspectivas construídas em diferentes campos de conhecimento, para propor uma abordagem construcionista sobre gênero e sexualidade que aponte tanto para o reconhecimento e valorização das diferenças e quanto para um inegociável compromisso com o enfrentamento à

violência, à discriminação e à desigualdade. O discurso reverberado nos seus materiais expressa questões centrais que estavam, naquele momento, sendo alvo de intenso debate nas ciências sociais e humanas no Brasil, em especial no campo dos estudos de gênero, dos estudos gays e lésbicos e da teoria queer. Seu esforço em transpor didaticamente esses debates é visível e contribuiu de forma significativa para disseminar essas perspectivas na educação brasileira. Embora as várias ofertas do curso, promovidas por diferentes instituições, tenham construído programas bastante diversificados, noções fundamentais, como a centralidade do conceito de gênero a fundar uma perspectiva construcionista, o reconhecimento e valorização das diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, assim como o “guarda-chuva” dos direitos humanos e da diversidade são elementos comuns a quase todas as formações.

### *Escola Sem Homofobia: uma (incômoda) mensagem*

Paralelo às ações de formação de professores no âmbito do GDE e GDS, o Ministério da Educação desenvolveu o projeto *Escola Sem Homofobia*, voltado a produzir um conjunto de ações de enfrentamento à discriminação contra LGBTQ+ nas escolas. O projeto foi executado por um grupo de organizações não governamentais composto pela maior associação LGBTQ+ naquele momento, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT); a Global Alliance for LGBTQ Education – GALE; a Pathfinder do Brasil; a ECOS – Comunicação em Sexualidade e a Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva. O recurso do projeto, embora gerido pelo MEC, foi articulado no Congresso Nacional pela ABGLT, fruto de emenda parlamentar da Deputada Fátima Bezerra (PT) no ano de 2007.

Segundo nota oficial da ABGLT, o projeto tinha dois objetivos principais. O primeiro, produzir um conjunto de recomendações sobre políticas públicas focadas na questão da lgbtfobia nos sistemas públicos de educação - para o qual seriam realizados seminários com profissionais da educação, gestores e representantes da sociedade civil e uma pesquisa qualitativa em 11 capitais das 5 regiões do país. E o segundo: "a incorporação e institucionalização de uma estratégia de comunicação para trabalhar as manifestações da homo-lesbo-transfobia em contextos educativos" capaz de repercutir "nos valores culturais atuais" - para o qual se previa a "criação

de um conjunto de materiais educativos com conteúdos teóricos e sugestões de atividades” que ajudassem a “identificar e erradicar a homolesbotransfobia do ambiente escolar” (ABGLT, 2012). Cumpridas as etapas de pesquisa e seminário, o Projeto centrou-se na produção dos materiais, organizados em um “kit” que seria composto por: um caderno pedagógico, uma série de seis boletins, três DVDs com seus respectivos guias, um cartaz e cartas de apresentação para gestores/as e educadores/as.

Vetado em 2011 pela Presidenta Dilma Roussef (ver tópico 5.1), os materiais do projeto Escola Sem Homofobia não chegaram a ser distribuídos. Parte do conteúdo, no entanto, foi divulgado na internet pela ABGLT e outras organizações, como forma de pressão ou protesto. A análise que se faz aqui é, portanto, sobre estes materiais não publicados oficialmente.

### *Caderno Pedagógico*

Produzido pela ECOS - Comunicação em Sexualidade, o caderno pedagógico (ECOS, 2015) é, segundo a ABGLT (2012), a “peça-chave do conjunto de materiais” que articula todos os outros componentes. Na apresentação, o texto reconhece que “a escola atua como um dos principais agentes responsáveis pela produção, reprodução e naturalização da homofobia”. Ao mesmo tempo, a escola teria papel fundamental no enfrentamento à discriminação “para além dos seus muros”, inclusive na defesa das vítimas que, “com raras exceções, não encontra[m] em sua própria casa a compreensão e o apoio necessários” (ECOS, 2015, p.8). Reconhecendo a importância e da “inclusão de uma política de direitos LGBT numa política de direitos humanos”, os autores descrevem o caderno e “o kit de ferramentas educacionais que o acompanha” como “a base teórica e material com que se pretende dar o passo inicial para a promoção e garantia de uma escola livre de homofobia” (ECOS, 2015, p.9). Organizada a partir de situações disparadoras, textos teóricos e propostas de atividades, a metodologia do material busca “desocultar a ordem que coloca a heterossexualidade como natural, normal e única possibilidade de os sujeitos viverem suas sexualidades” (ECOS, 2015, p.12).



[O caderno é] uma ferramenta – ou uma coleção delas – visando alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter fronteiras rígidas entre as sexualidades e entre os gêneros que reproduzem a homofobia no ambiente escolar, de onde são também retransmitidas aos demais ambientes sociais. A ideia é fazer com que se percebam as situações em que essas fronteiras são demarcadas e a homofobia é reproduzida, e se aprenda com elas, também propondo novas formas de argumentação, mobilizando e multiplicando práticas e linguagens que abram possibilidades de contribuir com a construção de práticas pedagógicas e institucionais que valorizem positivamente a diversidade sexual. ((ECOS, 2015, p.14-15)

O caderno está estruturado em três partes. Na primeira, traz conceitos e informações sobre gênero, desigualdade entre mulheres e homens, diversidade sexual, discriminação e cidadania LGBTQ+. No segundo capítulo, traz dados de pesquisa sobre preconceito na escola, discutindo estigmas e estereótipos, propondo a revisão de práticas pedagógicas e a inclusão de temas sociais no currículo. Por fim, o caderno traz orientações para uma "escola sem homofobia", discutindo projetos político-pedagógicos e um plano de ação. Ao longo do material são apresentadas sugestões de atividades a serem realizadas com “as/os professoras/es; o conjunto de profissionais que trabalham na escola; estudantes nas salas de aula; familiares; e com a comunidade do entorno da escola” (ECOS, 2015, p.12). Não se trata, portanto, de um material voltado apenas para docentes, mas para toda a comunidade escolar.

O primeiro tópico do livro se dedica a uma discussão sobre gênero e apresenta as "disparidades entre mulheres e homens" como fruto de um "longo processo histórico e cultural". Essas diferenças seriam "produto de uma construção social" e se constituem "parte crucial da organização da desigualdade social" a partir "de um simples fato biológico, determinado pela combinação dos cromossomos X e Y" ((ECOS, 2015, p.19). Imaginadas fixas, essas diferenças, no entanto, se transformariam ao longo do tempo e das culturas:

Quando falamos de mulheres e homens, nossa tendência é pensar que sempre foram e agiram como hoje. Quando alguém diz: “Isso é coisa de mulher”, em geral não se dá conta de que está considerando universal e atemporal uma característica peculiar. O que é próprio do feminino e do masculino é tudo aquilo que cada sociedade assim convencionou. Mas mesmo essa divisão não é estática. Há algumas décadas não veríamos um homem usando brinco ou trocando fraldas de criança, fazendo comida ou limpando a casa, assim como raramente teríamos notícia de uma mulher usando calça comprida, trabalhando fora de casa, sendo chefe de uma família. ((ECOS, 2015, p.20)

A Antropologia é evocada para desnaturalizar e evidenciar a variação das distinções entre homens e mulheres, enquanto o movimento feminista aparece como motor da transformação dessas disposições. A explicação científica "meramente biológica" sobre o comportamento" e as "funções distintas" de homens e mulheres seria insuficiente, pois "a espécie humana é essencialmente dependente da socialização". É o conceito de gênero que, de novo, aparece como chave para ajudar a "compreender essa maneira de organizar a sociedade" (p.20). Esse conceito permitiria compreender "que existe uma gama imensa de possibilidades de ser mulher e de ser homem que não são nem certas nem erradas: são apenas jeitos diferentes de existir como seres humanos" (ECOS, 2015, p.20-21). Gênero é descrito como "uma ferramenta para trazer à luz elementos não visíveis da ordem social" que opera para "questionar a hegemonia masculina, que impõe a subordinação das mulheres" (ECOS, 2015, p.21).

O texto questiona a reprodução das desigualdades entre mulheres e homens na escola "por inércia". Afirma que, apesar de meninas e meninos ocuparem "o mesmo espaço físico nas escolas (...) lhes são ensinadas coisas diferentes". E lança foco no que define como "dispositivos pedagógicos de gênero" específicos do espaço escolar (ECOS, 2015, p.21). Junto "aos conteúdos das diversas disciplinas escolares" seriam transmitidos "modos de pensar, sentir e agir considerados apropriados a alunos em contraposição àqueles vistos como adequados a alunas" (ECOS, 2015, p.20)

Dentro da instituição educacional circulam imaginários, regras e tons de interação, formas de hierarquização, papéis e formatos de participação, construção dos corpos, narrativas pessoais e jogos de linguagem que colocam em ação, de forma cotidiana e por infinita repetição, as diferenças entre os sexos socialmente impostas pelas relações de gênero. (...) Em cada lugar, isso acontecerá de um jeito peculiar, de acordo com a cultura escolar local. Mas, como é algo velado, que não se observa na superfície da organização nem nas diretrizes e normas do sistema escolar, julgamos ser algo inexistente. Um olhar mais atento, porém, permite perceber que, apesar de tácitos e sutis, tais dispositivos pedagógicos de gênero operam fortemente no currículo, nas imagens, nas expectativas, nos costumes e nas trocas que se estabelecem entre os sujeitos escolares – sejam eles estudantes, docentes ou outros funcionários.(ECOS, 2015, p.20-21)

Um dos exemplos desses "dispositivos pedagógicos de gênero" estaria na forma como a noção de família é representada em materiais didáticos:

Se analisarmos com mais atenção os livros didáticos, por exemplo, veremos que eles constantemente veiculam uma ideia de família formada por um casal adulto heterossexual com filhos. Esse é o modelo em torno do qual giram as situações apresentadas como exemplos nas aulas de todas as disciplinas(...). Constrói-se assim um ideal do que é ser homem e do que é ser mulher, usando-se a diferença biológica para justificar uma hierarquia que no fundo é social e cultural, e que a escola muitas vezes reitera, com pouco ou nenhum questionamento a respeito.(ECOS, 2015, p.21)

Esses estereótipos e expectativas de gênero reproduzidos no currículo impactariam a subjetividade dos estudantes, limitando suas possibilidades de vivência. Uma situação, no entanto, que pode ser transformada, "se as/os profissionais de educação tiverem sempre em seu horizonte a preocupação com a igualdade" (ECOS, 2015, p.22). Na sequência, o caderno propõe atividades para "trabalhar as distinções entre sexo (as diferenças biológicas) e gênero (as construções históricas, culturais e sociais)" (ECOS, 2015, p.23) com estudantes.

Intitulado "Diversidade sexual: O ser humano e seus desejos: um abismo sem fim" (ECOS, 2015, p.25), o próximo tópico começa com uma analogia interessante para falar de sexualidade.

Você já parou para pensar em qual é o seu prato de comida favorito? Esta é uma informação que costumamos ter na ponta da língua! E, por mais que nosso paladar se deleite com uma ampla gama de sabores, alguns acabam por se tornar nossos favoritos. Algumas pessoas não vivem sem um bom pedaço de carne; outras se deliciam com massas – com destaque para pizza e lasanha; algumas são adeptas de iguarias mais refinadas ou exóticas, como a pupunha, o estrogonofe ou o sushi; há as que não vivem sem legumes e saladas; boa parte não dispensa o prato típico de sua região... e por aí vai. Em matéria de sabor, cada um de nós sabe o que lhe apetece tanto quanto aquilo que não lhe agrada. Quando nos referimos à sexualidade, essa analogia pode ser bastante útil. (...) entre nós, brasileiras/os, arroz e feijão representam uma espécie de unanimidade nacional. Mas como lidar com o fato de que existem muitas pessoas a quem esses alimentos simplesmente não agradam? Ninguém ousaria dizer, em sã consciência, que se trata de um "problema genético"; ao contrário, isso nos remete a pensar na pluralidade de gostos, advinda da curiosidade e da liberdade que cada uma/um tem para experimentar outros sabores. (ECOS, 2015, p.25)

O texto questiona a naturalização da sexualidade que "de maneira análoga à das plantas e dos animais" seria percebida como tendo por "finalidade última (...) a reprodução da espécie" sendo "tudo que escapasse a esse "destino" (...) tido como algo anormal, um desvio" (ECOS, 2015, p.25). No entanto, a partir da "revolução sexual" nos anos 1960 produzida pela "pílula anticoncepcional", embora "as assimetrias de gênero e a dominação masculina" tenham persistido, a sexualidade teria passado "a ser encarada com outros olhos, pois já era possível evitar a

gravidez sem deixar de praticar sexo" (ECOS, 2015, p.25). Não são, no entanto, as tecnologias de controle da reprodução que teriam, sozinhas, produzido a transformação em uma cultura calcada historicamente na repressão sexual da mulher - em benefício do prazer do homem, em que "a mesma assimetria de direitos e deveres na vida social (...) se reproduz na esfera da intimidade".(p.26) É por meio do feminismo que teria emergido "uma forma de contestação da dominação masculina sobre a vida e o corpo das mulheres". Uma "nova consciência", a partir da qual "se passou a reivindicar, de um lado, a igualdade social e jurídica e, de outro, a simetria entre corpos no ato sexual" (ECOS, 2015, p.26).

É também a partir da "proposição feminista da igualdade de direitos entre homens e mulheres" que teria sido impulsionado "o aparecimento de uma nova identidade social: homossexual" (ECOS, 2015, p.26). A "vigilância heterossexista" surgiria como um controle, via sexualidade, das normas de gênero.

Os indivíduos dessa categoria social eram, até então, vistos como doentes, pervertidos e pecadores. Com relação aos do sexo biológico masculino, essa visão baseava-se em dois argumentos: 1) seu comportamento social não era o que se esperava dos homens; 2) o desejo de serem penetrados na relação sexual os tornava passivos. Ou seja, em ambos os casos eles abriam mão de seu poder de "macho" para se sujeitarem ao suposto e imposto papel inferior das mulheres. (ECOS, 2015, p.26)

O texto se dedica então a desfazer a "confusão se dá entre dois conceitos: identidade de gênero e orientação sexual" (p.26). A identidade de gênero é explicada como o resultado de dois movimentos simultâneos: o de "modelização", que tende à "homogeneização das pessoas (...) levando à aniquilação das diversidades", e o de "resistência", "em que o indivíduo vai construindo uma maneira peculiar de singularização, que se expressa por meio de pensamentos, maneiras de sentir, gestos, voz, modos de se vestir e adereços, afetos, palavras e ações (ECOS, 2015, p.26-27).

Esse embate entre as duas direções produz a invenção de identidades, através de um permanente jogo de espelhos, cujos reflexos são, de um lado, o que acreditamos ou desejamos ser e, de outro, a maneira como somos vistos e tratados pelas outras pessoas. Nosso "eu" individual não pode existir sozinho, pois só aprende a dar significado e se firmar na relação com os outros. E, uma vez que o gênero é uma dimensão central da vida humana, ele é também um dos pilares da construção das identidades. (ECOS, 2015, p.27)

Nessa perspectiva, as identidades de gênero são descritas como "as maneiras – sempre diversas entre si – que o indivíduo tem de se sentir e de se apresentar para si e para os demais na condição de mulher ou de homem ou, em muitos casos, como uma mescla de ambos", sem que desse processo se possa inferir "uma conexão direta e inescapável com o sexo biológico" (ECOS, 2015, p.27) A partir dessa noção, são apresentadas as definições e distinções entre pessoas travestis e transexuais:

Uma travesti, por exemplo, lida com seu corpo sentindo-se ao mesmo tempo um ser feminino e masculino; já uma pessoa transexual desconsidera o fato de ter nascido com um pênis ou com uma vagina para afirmar-se, respectivamente, como homem ou mulher a partir da forte convicção que tem de sua identidade de gênero. (ECOS, 2015, p.27)

Essa noção também serve para criticar a "visão que insiste na ideia de dois sexos mutuamente exclusivos e incomunicáveis" em que "toda pessoa que nasceu com um pênis *ou* com uma vagina se comportará como homem *ou* como mulher, respectivamente" (ECOS, 2015, p.27) Nesse sentido, a percepção de gays como "*efeminados*" e lésbicas como "*masculinizadas*" seria consequência não da sexualidade, "mas da rigidez das normas de gênero, que impede ou tenta sufocar as manifestações de identidades que simplesmente se reconfiguram, não seguindo o padrão, mas, ao contrário, contestando-o" (ECOS, 2015, p.28). Pela atuação do feminismo, essas "fronteiras" entre masculino e feminino "perdem força e começam a se embaralhar" (ECOS, 2015, p.28).

Na sequência, a atração sexual e afetiva é definida como "um turbilhão de fantasias e paixões que não controlamos plenamente", Não se trataria nem de uma "essência de algo que já nasce com a gente", nem de uma "opção – de uma escolha consciente e deliberada", mas apenas de "um atributo, um pequeno traço que compõe um todo muito maior, que é um ser humano, com toda a imprevisibilidade de seus desejos", um dentre tantos outros elementos, "como a cor dos olhos ou o formato do nariz" (ECOS, 2015, p.28) O "interesse afetivo e sexual" é, também aqui,

classificado conforme um modelo binário, podendo ser "pelo sexo oposto (heterossexual), pelo mesmo sexo (homossexual) ou por ambos (bissexual)" (ECOS, 2015, 28)

A reiteração da heterossexualidade como "o padrão", "única" e "correta" forma de "expressão do erotismo e da união conjugal" diante dessa "diversidade sexual", expressa em "múltiplas as formas de vivenciar os afetos e a sexualidade", produziria sofrimento em pessoas homo ou bissexuais (ECOS, 2015, p.29). Na sequência o texto apela à Freud para sugerir que todas as pessoas nasceriam bissexuais, "capazes de se interessar por ambos os sexos" (ECOS, 2015, p.29):

Durante a adolescência, é comum que jovens tenham experiências com colegas do mesmo sexo. Isso não pode, de forma alguma, ser considerado uma comprovação cabal da orientação sexual de alguém, mas simplesmente um meio de buscar conhecer certas formas de satisfação e de tatear o imenso universo do desejo erótico e dos afetos ou também o momento de uma descoberta, caso a/o jovem se sinta confortável com aquela experiência e queira repeti-la por ter se identificado a partir dela. (ECOS, 2015, p.30)

No tópico seguinte o texto discute o "fenômeno social conhecido como homofobia", definido como "o medo, a aversão, a discriminação (que podem chegar ao ódio) em relação à homossexualidade e às pessoas homossexuais". Uma "repulsa às relações afetivas e/ou sexuais entre pessoas do mesmo sexo que, por generalização", acabaria sendo aplicada "também a bissexuais bem como a travestis e transexuais" e a todas as "pessoas que de algum modo não se conformam às convenções de gênero e de sexualidade" (ECOS, 2015, p.29).

A homofobia é uma decorrência inevitável da heteronormatividade, pois funciona como um modo de identificar e tentar punir todo e qualquer afastamento ou "desvio" em relação ao padrão heterossexual institucionalizado, uma vez que este é socialmente imposto a todos/as. A homofobia rotula e inferioriza uma imensa categoria de indivíduos e tem por consequência imediata suprimir ou impedir o exercício de direitos que são comumente acessíveis a todas as demais pessoas. (ECOS, 2015, p.29)

Segundo o texto, "a força social da homofobia" viria "do fato de ela conferir vantagens aos heterossexuais, assim como o racismo implica benefícios aos brancos e o machismo dá poderes aos homens" (ECOS, 2015, p.29). Apesar de "uma suposta posição de superioridade atribuída às pessoas heterossexuais", a "vigilância constante e impiedosa sobre as fronteiras do gênero e da sexualidade"

produziria um cerceamento da expressão dos desejos de todas as pessoas (ECOS, 2015, p.38).

Trazendo a discussão para a escola, o texto evoca noções de "respeito pelo outro", "direito à diferença" e "convivência" (ECOS, 2015, p.37). A homofobia é relacionada ao *bullying* (um termo e um tema em voga no campo da educação naquele momento) para conclamar uma reação de educadoras e educadores, denunciando a omissão de profissionais diante de atitudes homofóbicas e o "enorme e pesado silêncio na instituição escolar sobre as questões da diversidade sexual" (ECOS, 2015, p.37).

Embora os livros didáticos não façam alusão homofóbica, eles não mencionam pessoas LGBTQs, como se simplesmente não existissem, ou os casais homoafetivos, como possibilidade concreta de relação afetiva e conjugal. (...) não abordar o assunto como algo importante a ser debatido e esclarecido é também uma forma de homofobia. (ECOS, 2015, p.37)

Segundo o caderno, o ideal seria desenvolver, na escola, "ações em que o leque de possibilidades seja aberto e abrangente em relação à diversidade humana, em geral, e à diversidade sexual, em particular". Isso poderia levar "à indagação sobre o fato de não existir uma única palavra positiva para designar socialmente as/os LGBTQs" (ECOS, 2015, p.37).

Na sequência há um tópico inteiramente dedicado à "luta pela cidadania LGBTQ", cujo protagonista é o "movimento organizado" que viria ao longo dos anos respondendo de forma "bastante eficaz" à violência e discriminação. A narrativa sobre o ativismo LGBTQ+ começa em 1969, com a revolta de Stonewall, nos Estados Unidos. A partir dali as noções de orgulho e visibilidade teriam sido espalhadas a outros lugares do mundo, inclusive o Brasil.

A partir desse dia, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais perceberam que nunca iriam ser respeitadas/os se ficassem apenas esperando e dependendo da boa vontade da sociedade em geral. O ocorrido mostrou para todas/os as/os LGBTQs do mundo que a atitude a ser tomada era a de luta pela cidadania plena, com um bordão que se popularizou desde então: "Nem menos nem mais, direitos iguais". O discurso mudou. Não mais pedir para serem aceitas/os: era preciso exigir respeito! No Brasil, o Dia do Orgulho LGBTQ, emanado do episódio citado, começou a ser comemorado a partir do ano de 1995, com manifestações através das paradas que ocorrem todos os anos, no mês de junho. (ECOS, 2015, p.39)

No Brasil, a "organização do movimento LGBTQ" teria início na fundação do grupo Somos – Grupo de Afirmação Homossexual, "composto por estudantes,



artistas e intelectuais", no final da década de 1970, "com o objetivo de trazer ao Brasil dos estertores do regime militar as discussões sobre sexualidade que já se faziam havia algum tempo nos Estados Unidos e na Europa". O grupo teria sido a referência para a "formação de muitos outros grupos por todo o Brasil nos anos subsequentes" (ECOS, 2015, p.40). O texto dá grande destaque ao ano de 1995, "marcado por grandes acontecimentos ligados à questão da orientação sexual", como a criação da ABGLT, a realização da 17.<sup>a</sup> Conferência da ILGA (International Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender and Intersex Association) no Brasil e apresentação do "Projeto de Parceria Civil entre pessoas do mesmo sexo no Congresso Nacional" (ECOS, 2015, p.40). Dentre as estratégias de luta, ganham destaque as paradas do orgulho, definidas como uma "estratégia política com o intuito de dar visibilidade massiva ao movimento, tirando o segmento do confinamento imposto por uma sociedade baseada na heteronormatividade e ocupando os grandes centros" (ECOS, 2015, p.44).

No avanço para o campo das políticas públicas, o movimento LGBTQ+ teria encontrado obstáculo no conservadorismo, em especial aquele emanado de grupos religiosos. Em contraposição, o que se evoca é o princípio da laicidade do Estado brasileiro.

No Brasil, ser homossexual não é crime, tampouco doença. Quanto a ser pecado, esse é o discurso de algumas religiões, mas nosso país é um Estado laico, ou seja, de acordo com a Constituição, não tem religião. Vivemos numa república, onde existe a separação entre Estado e Igreja, e isso deve ser respeitado. (...) Em relação a considerar pecado a homossexualidade, os dogmas e ensinamentos das diversas Igrejas não devem interferir na execução de políticas públicas, em que se incluem os bens e acessos da população LGBTQ em qualquer nível. Muitas vezes essa visão de pecado é manipulada para controlar o desejo espontâneo das pessoas por outras do mesmo sexo, reforçando o que já vimos anteriormente quando tratamos da visão heteronormativa da sociedade. (ECOS, 2015, p.43-44)

Segundo o material, embora tivessem sido aprovadas leis estaduais e municipais que puniam a discriminação, no legislativo nacional o quadro não parecia promissor. É no plano internacional e no executivo que os principais avanços em termos de políticas públicas estariam acontecendo. Ganham destaque as conferências do ciclo social da ONU e as ações do governo brasileiro na política internacional, em paralelo à criação do programa Brasil Sem Homofobia, descrito como marco na progressão dos direitos LGBTQ+.

A parte seguinte do caderno desenvolve os temas, conceitos e perspectivas trabalhados na relação com o contexto escolar. De início traz uma série de "mecanismos legais, internacionais e nacionais que podem ser instrumentos úteis na luta contra a discriminação a pessoas de orientação sexual distinta da "norma"" (ECOS, 2015, p.49). O desafio, no entanto, iria além de "cumprir a lei", mas em efetivamente incorporar noções fundadas nos direitos humanos dos sujeitos, através de uma educação comprometida com a diversidade. Com o lema "mudar é difícil, mas não impossível" o texto discute preconceitos e estereótipos, propondo uma transformação de ideias e valores que promovam "cultura de convivência com a diversidade sexual que pode se valer da informação, mas que deve se utilizar, principalmente, do debate e do questionamento para o enfrentamento dos discursos e das práticas de discriminação e violência por preconceito de gênero e orientação sexual" (ECOS, 2015, p.49). Novamente há uma preocupação em desfazer o "estereótipo" que associaria gays a homens efeminados e lésbicas a mulheres masculinizadas.

São trazidas pesquisas realizadas em escolas que evidenciam o quadro de discriminação e na reprodução da heteronormatividade via ação educativa. A partir destas pesquisas, o texto se engaja em uma discussão sobre "currículo oculto", "explícito", "implícito", defendendo um "currículo em ação", a partir da qual são problematizados os efeitos da linguagem utilizada na escola, tanto nas interações quanto nos materiais didáticos. As práticas e espaços escolares também são alvo de escrutínio. "Para enfrentar a homofobia" seria preciso "rever práticas, espaços e suas intencionalidades". São alvo de reflexão a "aceitação condicionada", em que o sujeito precisa se "adequar a norma" para poder exercer seu direito de estudar (ECOS, 2015, p.70); a "oferta diferenciada de atividades corporais para meninas e meninos" (ECOS, 2015, p.71), "o uso do banheiro" (ECOS, 2015, p.72) de acordo com o gênero e o "o direito ao nome social na lista de chamada" (ECOS, 2015, p.73).

Quantas escolas, hoje, são capazes de acolher uma estudante travesti, respeitando sua identidade de gênero? Quem sabe, as regras possam ser modificadas se tomarmos ciência de que elas não constam de nenhuma lei ou norma escolar e também são arbitrarias. Portanto trata-se de encarar essas regras como violência mais geral, caracterizada por supervalorização de algumas pessoas e menosprezo de outras. (ECOS, 2015, p.72)

Fechando este capítulo, o texto discute a "inclusão dos temas sociais na escola" na perspectiva da "transversalidade", em que os temas a serem debatidos "explicitamente" dizem respeito não só a conteúdos, mas a "vidas e reinvenções (...)" que apontam caminhos e outras formas de se relacionar com as coisas, com as palavras, com as pessoas" (ECOS, 2015, p.76).

O último capítulo traz a proposta de um projeto político pedagógico "onde a diversidade sexual seja respeitada e valorizada" (ECOS, 2015, p.79). Reconhece que "não é tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade, sobretudo em um país como o Brasil, marcado por profundas exclusões, social, política, econômica e cultural, reforçadas pelo próprio sistema". Aponta que "um dos aspectos dessa exclusão – que nem sempre é discutido no campo educacional – tem sido a negação das diferenças". Diante disso, seria preciso "romper com a postura de omissão diante da imbricação entre diversidade e desigualdade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, os quais tendem a silenciar diante da questão ou a negá-la" (ECOS, 2015, p.79). Para isso, são propostas uma série de dinâmicas para romper o silêncio, superar situações concretas de homofobia, construir um projeto político-pedagógico que reconheça a "diversidade sexual" e iniciar a construção de um plano de ação. O material oferece um passo-a-passo, com atividades para diagnóstico, elaboração de metas e objetivos, mapeamento do público alvo (alunas, educadores/as, famílias) e monitoramento.

O documento se encerra reforçando a necessidade de uma formação "para uma cultura da diversidade que supere a tolerância formal" que se materialize em um conjunto de ações "que focalizem, de forma institucional, as discriminações contra a diversidade sexual no cotidiano escolar" (ECOS, 2015, p.98).

### *Material audiovisual*

Além do Caderno Pedagógico, o conjunto de materiais do Escola Sem Homofobia incluía também 3 DVDs. Dois traziam curtas já produzidos pela ECOS em anos anteriores e um continha vídeos inéditos produzidos especialmente para o projeto. Mais antigo da coleção, o curta *Boneca na Mochila* (ECOS, 1995) foi produzido ainda nos anos 90 pela ECOS. No vídeo, uma mãe é chamada à escola porque foi encontrada uma boneca na mochila do filho, pega um taxi e, no caminho,

escuta um programa de rádio que traz uma série de especialistas que abordam questões de gênero e sexualidade. Médico, psicólogo, psiquiatra, socióloga, educadora, cada qual dá uma contribuição sobre um aspecto da sexualidade infantil. Diante do caso de um “troca-troca” entre meninos de seis anos, um especialista diz que é um exagero chamar a polícia e que onde os adultos enxergam sexo o que há é um momento de descoberta do corpo, do outro e do prazer. Um psicólogo fala sobre as expectativas de gênero que a família constrói sobre a criança e o quanto é equivocada a associação entre a ruptura de estereótipos de masculinidade e a homossexualidade, ainda mais se tratando de uma criança cuja orientação sexual só será construída na adolescência. Uma socióloga lembra que a homossexualidade, masculina ou feminina, sempre existiu e o quanto a epidemia de Aids trouxe a sexualidade para o debate público. Em diálogo com as ansiedades da mãe que cria o filho sozinha, outro especialista desfaz o mito da "figura paterna" e afirma que a criança pode encontrar modelos de masculinidade e feminilidade em várias pessoas com quem convive. Educadores falam sobre a dificuldade da escola em lidar com pessoas que fogem a certos padrões, a importância de respeitar a diversidade, discutem atitudes de professores e a necessidade de formação em sexualidade. Já na porta da escola, mãe e motorista terminam essa jornada apaziguados e certos de que amariam e respeitariam seus filhos independente do seu comportamento de gênero ou preferência sexual.

Produzido em um momento de expansão das políticas de saúde sexual, *Boneca na Mochila* traz vários elementos que caracterizam as políticas de educação para a sexualidade. Em uma abordagem biopsicossocial, o curta foca na sexualidade infantil, confrontando uma série de noções e ansiedades heteronormativas presentes no senso comum. Segundo o caderno pedagógico do projeto Escola Sem Homofobia, o curta *Boneca na Mochila* é uma "ficção que promove a reflexão crítica sobre como as expectativas de gênero propagadas na sociedade influenciam a educação formal e informal de crianças", apresentando "momentos que revelam o quanto de preconceito existe em relação às pessoas não heterossexuais". A classificação indicativa do curta é para maiores de dez anos. (ECOS, 2015, p.16)

Outro curta que compõe o kit é *Medo de Quê* (ECOS, 2005), uma animação produzida também pela ECOS e outras organizações com experiência em educação sexual, financiado pelo Departamento/Programa de DST Aids do Ministério da

Saúde. O filme conta momentos da vida de um adolescente chamado Marcelo. Cercado por um mundo de corridas de moto e revistas com mulheres nuas, Marcelo começa a ter fantasias sexuais com homens. Surpreso com seu próprio desejo, o adolescente verá seu temor acentuado por notícias de assassinatos de homossexuais no jornal e ao testemunhar uma cena de expulsão de dois homens que se beijaram no shopping. O medo dá lugar à coragem depois que ele presencia um beijaço realizado em reação ao ato de discriminação. Apesar do receio, Marcelo dá vazão ao seu desejo sexual e afetivo e começa a se relacionar com outro rapaz. Sozinhos no quarto, os dois se beijam, abrem uma camisinha e dá-se a entender que tenham uma relação sexual. A tensão se transporta agora para a relação com a família e com os amigos. Em cenas que apelam para a emoção, o adolescente assume sua relação homossexual para o melhor amigo e depois para o pai e a mãe. A expectativa de rejeição não se cumpre de todo e, apesar de algumas resistências, por fim, amigos e família acabam aprendendo a lidar com a relação. A apoteose do curta é uma parada LGBTQ+, representada com muitas cores, música e alegria. Durante todo o vídeo, um lápis surge como um censor a reprimir Marcelo nos momentos de vivência homoerótica, homoafetiva ou gênero transgressora. Na última cena, Marcelo toma o lápis na sua mão e desenha casais de diferentes orientações sexuais. O objeto que era a representação de tecnologias repressivas homofóbicas e sexistas se torna um instrumento de representação da diversidade sexual. Por fim, o personagem central oferece o lápis ao espectador, em um movimento que pode ser interpretado como um convite à escrita de si.

O curta trabalha de forma bastante direta e explícita questões como masturbação, pornografia, homoerotismo, homoafetividade, sexo entre homens, expectativas de gênero e sexualidade, tudo isso dentro de um imaginado universo da juventude. Se a discriminação e violência homofóbica são uma realidade, a luta coletiva por direitos também é. E é desse movimento que parece vir a força para confrontar a homofobia. Noções como vergonha, repressão, silêncio, discriminação, sexismo, violência, estereótipos de gênero e normatividade são superadas por ideias de orgulho, visibilidade, equidade, aceitação, afeto, empatia, respeito, autonomia e liberdade.

O caderno pedagógico do kit descreve o curta "Medo de quê" como uma "reflexão crítica sobre como as expectativas que a sociedade tem em relação ao gênero influenciam a vivência de cada pessoa com seus desejos". Segundo as

orientações para seu uso didático, "o formato desenho animado, sem falas, facilita sua exibição para pessoas de diferentes contextos culturais, independente do nível de alfabetização das/os espectadoras/es" (ECOS, 2015, p.16). O vídeo não é recomendado para menores de doze anos.

O terceiro e último DVD reúne três histórias que se passam no ambiente escolar: *Torpedo*; *Encontrando Bianca* e *Probabilidade*. Protagonizadas por jovens estudantes e tendo a escola como contexto, as histórias abordam os desafios da vivência de identidades de gênero e orientações sexuais não cis-heterossexuais.

O primeiro curta, *Torpedo*, que dá nome ao DVD, começa com uma conversa telefônica tensa entre duas meninas: fotos em que elas demonstram afeto em uma festa haviam sido espalhadas pelos computadores e paredes da escola. Assustadas, elas reafirmam que se gostam e decidem enfrentar a situação juntas. Olhares de colegas e funcionários acompanham as duas pelos corredores até que elas se encontram no pátio. Frente a frente, as duas se abraçam e assumem o namoro, para surpresa de toda a escola.

Já *Encontrando Bianca* começa com a imagem de uma carteira de identidade. Na foto, uma pessoa vai se transformando e tornando traços reconhecidos como "masculinos" em "femininos". Narrando sua própria história, ela conta que recebeu o nome de um grande jogador de futebol. Enquanto assiste uma partida na escola, conta que ainda gosta, mas que se afastou do jogo por conta das piadas que ouvia e que hoje prefere ficar na torcida. Lembra das ofensas que ouviu no primeiro dia que foi à escola de unhas pintadas, mas que se sente bem hoje sendo chamada pelo nome da sua atriz preferida: Bianca. Na saída da quadra ela troca olhares com um colega. Conta como foi difícil o processo de aceitação da família, seu pai e sua mãe se afastaram por um ano, mas que hoje entendem que ela é uma mulher. Questiona porque ainda é obrigada a usar o banheiro masculino se a sua identidade é feminina. Alguns professores insistem em lhe chamar pelo nome que está no diário de classe, mas outros já entendem e reconhecem sua identidade. Diz que é diferente da maioria, mas lembra que todas as pessoas são diferentes. Conta que gosta de estudar e quer ser professora, mas que as ameaças e agressões às vezes lhe fazem pensar em desistir. O que lhe dá força para continuar é o apoio que recebe de outros colegas e professores. Para continuar respeitando e lutando para ser respeitada como ela é: Bianca!

No último curta, *Probabilidade*, o narrador conta a história de Leonardo, que tem de se separar da namorada ao mudar de cidade. Na nova escola, ele se torna amigo de Matheus. A convivência dos dois se torna alvo de piadas de outros jovens. O novo amigo então revela que é gay. Depois da surpresa, Leonardo entende e os dois seguem a amizade como antes. Ao irem juntos a uma festa, Leonardo conhece Rafael, por quem se sente atraído. O adolescente, de início confuso, acaba por se reconhecer bissexual. Na sua fala final, Leonardo diz que agora terá duas vezes mais chances de encontrar alguém.

Os três curtas foram classificados como livres.

O anexo 2 do caderno pedagógico traz guias de discussão dos vídeos que compõem o kit, "com sinopse, comentários e sugestões de atividades para a educadora ou o educador trabalhar os temas com a comunidade escolar". Segundo as orientações, os curtas *Medo de Quê?* e *Torpedo* "destinam-se especialmente a estudantes". Já o *Boneca na mochila* é indicado "não apenas para a formação de educadoras/es", mas também para atividades "com mães, pais e familiares da comunidade escolar, e estudantes em sala de aula" (ECOS, 2015, p.16). A partir da análise dos vídeos, alguns pontos merecem ser destacados.

*Medo de Quê* e *Boneca na Mochila* me parecem interessantes para pensar as trocas produzidas entre a agenda das políticas de educação sexual derivadas das políticas de saúde e as políticas educacionais de gênero e diversidade sexual - tanto no que diz respeito à expertise na produção de materiais de comunicação para adolescentes e jovens quanto no acúmulo conceitual e político. Motivadas em especial pelo enfrentamento à epidemia de Aids e preocupações em torno da gravidez na adolescência, essas políticas se desenvolveram especialmente nos anos 1990 e tem sua maior expressão institucional no tema transversal "Orientação Sexual" nos PCN. Quando as políticas de diversidade sexual e de gênero chegam à escola, a necessidade de discutir sexualidade com os estudantes já não é de toda uma novidade nos sistemas e instituições de ensino e elas certamente se beneficiaram dos efeitos (diretrizes, programas, projetos, expertise) destas experiências. Embora possam ser desenhadas como agendas distintas, há muitas aproximações conceituais, programáticas e políticas entre a abordagem biopsicossocial dos projetos de educação sexual e aquela proposta pela política educacional em gênero e diversidade sexual - como também algumas importantes distinções. A centralidade do saber médico e da promoção da saúde, de um lado, e



a centralidade das ciências sociais e da promoção dos direitos humanos, de outro - constitui uma dessas diferenças, o que não as torna necessariamente incompatíveis, mas expressa ênfases, focos e, por vezes, metodologias distintas. *Medo de Quê* me parece precisamente exemplar dessa convergência, ao investir numa discussão direta sobre homossexualidade.

Considerados em conjunto, os cinco curtas parecem buscar dar conta do universo das identidades LGBTQ+, a que se soma uma discussão sobre sexualidade e gênero na infância. Embora a personagem título não explicita essa identidade, o caderno pedagógico descreve o curta *Encontrando Bianca* como o processo de “descoberta e busca de sua identidade de travesti” (ECOS, 2015, p.17). Em *Medo de Quê* não fica claro se Marcelo abandonou o desejo por mulheres, mas o personagem assume sua relação com outro garoto e a palavra gay surge em diferentes momentos da animação. As personagens de *Torpedo* assumem o namoro, embora não haja qualquer menção definitiva de sua orientação sexual. *Probabilidade* é o mais explícito nesse sentido, problematiza a dicotomia hetero/homossexual, a invisibilidade e o estigma da promiscuidade para oferecer uma narrativa positiva de pessoas bissexuais que teriam inclusive “duas vezes mais chances de encontrar alguém”. Embora não nomeiem explicitamente, considerando o contexto de sua produção, me parece que remetem a certo arranjo político entre os grupos identitários mais proeminentes no campo LGBTQ+ no período. Interessante notar que *Boneca na Mochila*, embora mencione rapidamente a “homossexualidade feminina”, gira em torno de um menino e o curta *Medo de Quê*, que traz um personagem “gay”, já tinham sido produzidos antes mesmo do ESH. O investimento específico do projeto Escola Sem Homofobia será construir materiais que tragam as histórias de outros sujeitos de menor visibilidade: a lésbica, a travesti, o bissexual. As narrativas, no entanto, escapam à fixação identitária e deixam espaço aberto para as personagens, o que me parece reiterar uma noção da sexualidade e da identidade de gênero como um processo em construção, especialmente em se tratando de juventude.

Em todos os curtas, são descritas formas de policiamento sexual e de gênero, praticadas por pessoas das relações afetivas das personagens ou de forma difusa e produtoras de sofrimento psíquico em suas vítimas. Os curtas apontam algumas especificidades sobre como esse policiamento atinge diferentes sujeitos. Em mais de um curta há preocupação em distinguir identidade e expressão de

gênero da orientação sexual. A troca de olhares depois do jogo, embora não explicitamente, sugere que Bianca sinta atração por meninos. Marcelo mantém o interesse por corridas de moto mesmo depois de assumir o namoro com outro rapaz. Ao mesmo tempo, os modelos heteronormativos de expressão de gênero também são problematizados.

Em todos os curtas, o preconceito, a discriminação se fazem presentes. Embora a violência, realizada ou como ameaça, seja evidente, esse não parece ser o foco das histórias. Ao longo das narrativas, o que se constrói são histórias de auto-reconhecimento e superação, que culminam em uma mensagem positiva. Ao fim, a mensagem parece ser de que sim, existe lgbtfobia, mas esses estigmas, discriminações e violências podem ser enfrentados e superados na construção de uma vida feliz.

### *Boleshes*

O anexo I do caderno pedagógico orienta a realização de atividades com os os *Boletins Escola sem Homofobia* ou, como chamam os autores, *Boleshes*. São seis ao todo e "constituem o material da/do estudante". Compostos de textos, jogos, desenhos e cartuns, cada número trabalha "um tema importante na área dos direitos da população LGBT": "o que é ser mulher e o que é ser homem; orientação sexual; diversidade sexual; homofobia; direitos; relações familiares" (ECOS, 2015, p.15-16) Considerando que não foram de fato publicados, não foi possível acessar nem mesmo uma versão parcial destes produtos, mas vale o registro da sua existência, que ajuda a caracterizar o quanto o kit, tanto nestes boletins quanto nos vídeos e atividades propostas no caderno, investiu na produção de materiais didáticos e propostas de atividades a serem trabalhados diretamente com os estudantes, em uma linguagem própria para adolescentes e jovens.

### *No chão da escola: professoras e professores encontrando caminhos*

Considerando o caráter inovador da perspectiva proposta pelas políticas de gênero e diversidade sexual naquele momento, mesmo em um cenário de múltiplas resistências, as atividades realizadas por participantes dos cursos de formação se constituíram verdadeiros laboratórios pedagógicos. Momentos em que profissionais

de educação puderam criar e experimentar, em uma multiplicidade de contextos, estratégias didáticas para produzir experiências de aprendizagem em torno de questões de gênero e sexualidade dentro desse novo paradigma. Diferente dos outros agentes, não há um único material que possa de alguma maneira representar a contribuição de profissionais da educação na construção político-discursiva dessa política educacional em gênero e diversidade sexual. Sua participação nesse processo é bastante dispersa, recorrentemente solitária e boa parte das atividades que esses profissionais desenvolveram sequer ganharam registro. O caminho possível para tentar captar a contribuição criativa de profissionais da educação foi me apoiar em relatórios e pesquisas que tiveram como foco atividades pedagógicas produzidas por docentes de alguma forma derivadas ou relacionadas a iniciativas que integram o programa de ação da política educacional que analisamos aqui. Trabalhei então sobre dois relatórios, um produzido pelo CLAM (CARRARA et al 2017), como avaliação das ofertas do GDE e outro fruto de uma consultoria contratada pelo próprio MEC (SALA, 2014b) focada em especial nos projetos realizados pelas escolas premiadas como promotoras da igualdade de gênero, aos quais se soma minha própria pesquisa de mestrado (BORTOLINI, 2012) que focou justamente nas atividades desenvolvidas por profissionais de educação no âmbito do projeto Diversidade Sexual na Escola da UFRJ. Ainda que certamente insuficientes, esses trabalhos nos fornecem registros a partir dos quais é possível extrair indícios do investimento político-pedagógico de professoras e professores, cuja contribuição foi fundamental para constituir a política educacional em gênero e diversidade sexual.

A maioria das atividades pedagógicas investigadas por esses estudos tiveram estudantes como participantes, distribuídos no ensino fundamental, no ensino médio, na educação infantil e na educação de jovens e adultos. Outros profissionais da educação também foram alvo das intervenções pedagógicas, em atividades de formação realizadas pelos próprios cursistas com seus pares.

Nas análises destas atividades, no que diz respeito ao método, o que se encontra é uma multiplicidade de estratégias. A maioria das atividades registradas nesses estudos recorreu a algum recurso disparador - assistir um vídeo, ler um texto, colocar dúvidas numa caixa de perguntas, observar um mapa, um desenho ou um conjunto de dados - para então iniciar um debate. Também foram realizadas palestras, rodas de conversa com estudantes, concursos de beleza, leitura de

histórias para crianças, além de atividades em que alunos e alunas produziam algum material: como elaboração de cartazes, jornais e murais, escrita de textos, produção de vídeo ou exercícios teatrais. Outros educadores apostaram em atividades de pesquisas e aplicação de questionários na comunidade escolar. Alguns realizaram dinâmicas com outros professores e conversas com as famílias.

No levantamento de atividades de multiplicação realizado pelo CLAM, o tema mais abordado foi o da diversidade (323), seguido pelas relações étnico-raciais (258), sexualidade (201), gênero (199) e orientação sexual (176) (CARRARA et al, 2017, p.45). A distinção que o levantamento faz entre gênero, sexualidade e orientação sexual nos permite distinguir as abordagens que avançaram especificamente nas questões de diversidade sexual e de gênero - considerando que a questão da transgeneridade nesse momento recorrentemente é agrupada sob essa última categoria. Objeto de pouco mais de 10% das intervenções relatadas, o número reduzido de intervenções nessa temática parece refletir dificuldades presentes também nas aulas: 19% dos respondentes que participaram de ações de formação continuada identificaram "sexualidade" e 37% especificamente "orientação sexual" como tema mais difícil tratado durante os cursos. Os dados apontam, por outro lado, a noção de diversidade como a mais familiar aos cursistas (CARRARA et al, 2017, p.43).

Na investigação feita pela Secad (SALA, 2014b, p19-22), em que a categoria "diversidade" não existia, a maior parte dos projetos tiveram como temática principal gênero (19%), enfatizando uma discussão sobre estereótipos, funções e comportamentos identificados como masculinos e femininos, evocando gênero "como uma categoria histórica e social e, portanto, mutável no tempo". Com títulos como *As relações de gênero: discutindo as práticas sociais* ou *Investigação sobre o que pré-adolescentes entre 11 e 12 anos pensam sobre diferenças e semelhanças de gênero*, as atividades centram-se na ideia das identidades, significados e relações de gênero como uma construção social. Um número semelhante de projetos investiram no tema da diversidade sexual (18%), como a atividade *Diversidade sexual na escola – Pra início de conversa: desconstruir preconceitos*. Outros (16%), trabalharam na interseção entre gênero e sexualidade, "tratando de mostrar o caráter construído tanto dos gêneros como das classificações essencialistas das sexualidades". E outros (11%) investiram na interseção entre discriminação racial e sexual, como o projeto *Bullying na escola: uma perspectiva do*

*racismo e da homofobia como violência cotidiana*. Parte menor dos projetos (6%) trabalhou com educação sexual, com “ênfase nos aspectos físicos/médicos da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis”, mas avançando para uma discussão sobre aspectos psicossociais da juventude.

Para Arianna Sala, as atividades parecem avançar qualitativamente ao incorporar conceitos, noções e perspectivas cientificamente embasadas que permitem ir além do senso comum. A analista aponta como positivo o fato de esses temas passarem “a ser enfrentados desde um ponto de vista acadêmico” e “subtraindo assim o tema gênero e sexualidade do domínio da opinião (onde qualquer opinião teria o mesmo valor independentemente do fundamento científico que possa ter) (SALA, 2014b, p.25).

Na minha dissertação de mestrado, pude analisar atividades desenvolvidas por profissionais de educação que participaram de cursos sobre gênero e diversidade sexual (GDS) ofertados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro entre 2007 e 2010. Como confirma a análise dos registros dessas atividades, os caminhos didáticos que esses educadores encontraram superaram, e muito, qualquer proposta previamente oferecida pelos cursos.

A grande maioria dos/as educadores/as criou atividades e intervenções próprias, baseadas obviamente no que vinha sendo trabalhado na formação continuada, mas reinventando metodologias, caminhos e mesmo conteúdos. Isso nos dá a certeza, portanto, de que não estamos fazendo uma análise das - restritas - propostas de intervenção oferecidas pela equipe do curso, mas efetivamente das atividades construídas pelos/as educadores/as. (BORTOLINI, 2012, p.66)

Das 34 atividades que analisei, 20 investiam no debate sobre diferenças e desigualdades de gênero. Segundo os registros que deixaram em seus diários, a maior parte das educadoras iniciou o trabalho com atividades que levassem estudantes a expor suas concepções sobre masculinidade e feminilidade, partindo fundamentalmente das diferenças de comportamento entre homens e mulheres. Em um primeiro momento, estudantes de alguma maneira registravam suas ideias sem condução e, em seguida, a professora abria uma conversa com toda a turma. Na maioria dos registros, alunos e alunas traziam concepções binárias e bem distintas entre o que seja masculino e feminino e, a partir daí, as educadoras iniciavam um debate (em alguns casos bastante acalorado) problematizando esses binarismos e provocando uma reflexão sobre a generificação de práticas, representações e

comportamentos. Transcrevo aqui alguns trechos que nos ajudam a visualizar essas atividades:

A primeira atitude percebida foi a divisão da folha: meninas para um lado e meninos para o outro! E logo os estereótipos do que é ser menina e o que é ser menino começaram a aparecer. (Caderno 16 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita) (BORTOLINI, 2012, p.70)

Durante a discussão a maioria começou a refletir percebendo que tanto homem como mulher pode exercer qualquer profissão desde que se dedique para aprendê-la, contudo uma pequena minoria continua não aceitando tal possibilidade. (Caderno 35 - Orientadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Caxias) (BORTOLINI, 2012, p.70)

Com esse questionário, objetivei o reconhecimento ou não do conceito de gênero. Ficou clara a compreensão intuitiva dos grupos nas questões que envolvem gênero. A maioria achou que não existem brincadeiras só de um gênero. Alguns acharam que a separação das brincadeiras é puro preconceito. (Caderno 27 - Professora do ensino fundamental da rede municipal de São Gonçalo) (BORTOLINI, 2012, p.71)

Na maioria dos relatos, estudantes se engajam no debate e são capazes de fazer uma crítica sobre suas próprias concepções sexistas, defendendo uma lógica mais equânime entre homens e mulheres. Em algumas atividades, o debate parou por aí. Em outras, a turma aprofundou a discussão, questionando o quanto esses modelos eram social, cultural e historicamente construídos - e cotidianamente reproduzidos.

Foi uma discussão saudável, um debate sobre como e por que as coisas e as emoções são definidas, quem definiu isso? Aproveitando o momento, trabalhamos o texto (...) e analisamos as questões de que desde que o bebê nasce ele já é caracterizado com um gênero com os elementos da sociedade. (Caderno 18 - Professor de educação de jovens e adultos da rede estadual em Itaguaí) (BORTOLINI, 2012, p.71)

A atividade foi realizada numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Desenvolvi com os alunos no primeiro momento o entendimento entre a diferença de sexo e gênero, discutimos as diferenças, onde os alunos refletiram sobre o assunto, entramos no assunto sexismo, conceituando, nomeando e identificando, junto com os alunos, ideias sexistas que ainda estão presentes na cultura brasileira. (Caderno 37 - Coordenadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo) (BORTOLINI, 2012, p.71)

Abordamos também a discussão cultural e temporal dessas práticas. Culturas onde homens usam saia e relatos de que antigamente meninas que jogavam futebol eram tachadas de machistas e sapatões. Observamos também que algumas práticas se modificaram com o tempo, com a moda. (Caderno 1 - Orientadora educacional da rede municipal de São Gonçalo) (BORTOLINI, 2012, p.71)

Além dessas atividades com estudantes maiores, chamaram atenção também os relatos de professoras de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental que não realizaram uma atividade específica, mas investiram em transformar suas práticas, antes muito marcadas por dicotomias de gênero, mudando a forma como conduziam jogos, brincadeiras ou a própria organização do espaço da sala com a intenção de superar divisões sexistas.

Eu criei um caixa de brinquedos única, onde os alunos terão a liberdade de escolher o brinquedo que eles querem brincar, sem a repressão cristalizada dos gêneros. (Caderno 10 - Educadora de ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo) (BORTOLINI, 2012, p.59)

Conversei com as professoras da sala 07, turmas 501 e 502 e solicitei que elas me ajudassem a refletir sobre questões de meninos e meninas... e falei sobre os balões [dispostos nas salas de aula com os nomes dos/as alunos/as] que diferenciam os meninos das meninas pelas cores: azul e rosa e juntas entendemos que só estas duas cores, não representam a diversidade que podemos experimentar de forma ampla e mudaremos tão logo tenhamos mais materiais de papelaria. (Caderno 12 - Diretora de escola de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu) (BORTOLINI, 2012, p.59)

(...) foi dada a sugestão para que a professora não separasse mais brincadeira de menino e menina, porque isso na verdade não existe. O aluno é um todo e cada um possui suas limitações. A gente percebeu também que depois que as turmas foram trabalhadas, até a aprendizagem melhorou consideravelmente. (Entrevista 3 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita) (BORTOLINI, 2012, p.59)

Cinco relatos que analisei descreviam atividades que tinham a família como tema. Traziam uma discussão sobre a diversidade de arranjos familiares e sobre o que é compreendido - ou não - como família. As atividades questionavam noções dominantes que definem a família (cis)heterossexual reprodutiva como único modelo, reconhecendo e valorizando diferentes organizações familiares, incluídas aí famílias homoparentais ou chefiadas por mulheres. As atividades pareciam provocar, especialmente na educação infantil, experiências de reconhecimento por parte dos/as alunos/as.



A leitura do livro [Livro da Família, de Todd Parr, que trabalha diferentes modelos de configuração familiar] foi realizada em um momento de descontração. As crianças ouviram atentas, e algumas até se colocaram no lugar dos personagens. (...) Muitas crianças se viam na história, pois a maioria das famílias são constituídas de diferenças, fazendo com que as crianças vejam a diferença na cor da pele ou na textura do cabelo como algo natural. (Caderno 30 - Professora de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de Niterói) (BORTOLINI, 2012, p.75)

Muitos deles se reconheceram na historinha e ao final, ao fazerem comentários, como de costume, diziam coisas do tipo: Tia, na minha casa é assim. Apontando para as figuras e recontando os trechos. (Caderno 31 - Professora de educação infantil da rede municipal de Niterói) (BORTOLINI, 2012, p.75)

Se com as crianças a experiência foi positiva, em uma atividade com uma turma do segundo segmento do ensino fundamental o resultado foi diferente.

A atividade foi realizada numa turma do 9º ano do ensino fundamental. A proposta da atividade foi analisar os diferentes tipos de famílias, através de cartazes que foram analisados pelos alunos, após a análise discutimos sobre os diferentes tipos de famílias encontrados hoje em nossa sociedade, inclusive as famílias homossexuais, falamos sobre o casamento entre pessoas do mesmo sexo e os filhos provenientes desta estrutura familiar, a partir daí o assunto homossexualidade foi introduzido. (Caderno 37 - Coordenadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo) (BORTOLINI, 2012, p.75)

Na sequência, a educadora relata uma série de resistências que a turma apresentou e transcreve trechos das redações produzidas pelos/as alunos/as, onde vários condenam a homossexualidade a partir de argumentos religiosos.

“Família é bom mas ela unida”

“Mas é errado o homossexualismo é pois nosso Deus disse.”

“Lhe dei homem para ficar com mulher cada um tem seu casal.”

(Caderno 37 - Frases de alunos/as registradas durante atividade por uma coordenadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo) (BORTOLINI, 2012, p.76)

Em outra atividade, realizada em uma turma de EJA, muitos alunos rejeitaram a possibilidade de uma família homoparental e reafirmaram o modelo cis-heterossexual como único possível.

(...) em meio aos depoimentos, percebi que alguns alunos não se sentiram a vontade para falar do assunto e, aqueles que se manifestaram, vêem a homossexualidade como algo errado, mas tolerável já que “existe desde que o mundo é mundo” e a Bíblia ensina a “amar o próximo como a ti mesmo”. Entretanto, também baseado nos textos bíblicos, não se aceita que dois homens criem uma criança. Acreditam que Deus fez o homem e a mulher para gerar filhos e uma criança educada por homens poderá ter tendências homossexuais. No caso da criança ser menina os pais não saberão educá-la sem a presença de um referencial feminino. As mesmas convicções incluem as lésbicas. (Caderno 8 - Professora de educação de jovens e adultos da rede municipal de Japeri) (BORTOLINI, 2012, p.77)

Na fala de alguns estudantes, as ‘minorias sexuais’ são aceitas e acolhidas enquanto se mantiverem como minoria, enquanto sua inserção não ameace os paradigmas fundamentais do binarismo do gênero, nem da heteronormatividade enquanto princípio hegemônico. Pessoas homossexuais, neste caso, podem ser toleradas, até aceitas e compreendidas, mas não podem figurar como modelo de comportamento – o que aparentemente colocaria em questão a própria hegemonia da heterossexualidade como padrão social, ideal cultural e orientação moral. Essas questões parecem emergir especialmente quando o percurso didático escolhido é a discussão sobre famílias e quando a discussão vai para além da diversidade de configurações familiares como fato e alcança os modelos familiares. Dizer o que é família ou o que não é, e mais, quem pode educar e servir de modelo a crianças e jovens, parece colocar em questão justamente qual ideal moral deve orientar a sociedade.

Em outro caminho didático, três educadores/as investiram no debate sobre violência e homofobia, como forma de alcançar a discussão sobre diversidade sexual. Embora abordassem um tema importante, as atividades pareciam redundar em um discurso mais resignado que mobilizante, diante de uma realidade de violência percebida como enraizada e de difícil mudança. Os relatos evidenciavam os limites daquelas atividades: não traziam nenhuma menção sobre a promoção de uma autoreflexão que permitisse aos participantes reconhecerem, nas suas atitudes, o exercício dessa violência e circulavam em torno de afirmações genéricas de respeito e tolerância.

(...) o comentário foi único: seja de que lado for, vai sempre haver preconceito. (Caderno 28 - Orientadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Caxias) (BORTOLINI, 2012, p.80)

Essa violência já está enraizada no corpo social. (Caderno 5 - relato durante atividade registrado por um professor de ensino médio da rede estadual de Niterói) (BORTOLINI, 2012, p.80)

Por fim, algumas atividades apresentaram à turma histórias, imagens e representações que definiriam algumas pessoas, nomeadas como homossexuais ou LGBT+ - em geral sem muita distinção entre orientação sexual ou identidade de gênero. As aulas pareciam ter um caráter informativo, como que descrevendo um certo “grupo de pessoas”, percebidas como “diferentes”. Nos relatos era possível identificar a reprodução de percepções essencialistas e mesmo estereotipadas. A apresentação e identificação desses sujeitos aparecia como tema que se encerra em si mesmo.

No conjunto, a maior parte das atividades descritas nos diferentes levantamentos são pontuais, e não há estudo que permita avaliar seus impactos no longo prazo. Muitos relatos parecem apontar para uma experiência extemporânea, mas também dão indícios de modificações mais permanentes, em especial no que diz respeito à revisão de práticas pedagógicas sexistas e à negligência diante de situações de discriminação e violência. Dos relatos de atividades emergem aprendizados tanto intelectuais - conceitos, informações, dados - quanto emocionais - a experiência de se colocar no lugar do outro, de rever sua relação com o outro ou de se rever a si mesmo. As atividades, vale lembrar, são planejadas e conduzidas por docentes, mas se concretizam na interação coletiva em sala de aula. Os caminhos didáticos encontrados foram múltiplos. E embora os levantamentos não permitam avaliar quantitativamente ou generalizar qualquer tendência, é possível identificar alguns aspectos que se fizeram presentes em atividades pedagógicas produzidas a partir dos cursos de formação e que me parecem importantes.

Muitas atividades efetivamente incorporam o conceito de gênero, não só como tema, mas como ferramenta de análise da realidade. Investem na desnaturalização de disposições (cis-heteronormativas) de gênero e em evidenciar o caráter histórico, social e político dessas relações. Apela à variação cultural para evidenciar as identidades, comportamentos e representações de gênero como construção social. Fazem isso partindo das noções dominantes trazidas pelos estudantes, confrontando o senso comum, convidando a um processo reflexivo e

cientificamente fundamentado. Ou, em outro caminho, revendo e reformulando suas próprias práticas educativas sexistas.

Em outras, a experiência de pessoas LGBTQ+ é visibilizada, positivada, descrita não como o desvio que precisa ser normalizado, mas como experiências legítimas a compor uma miríade de possibilidades de vivência sexual e de gênero que precisa ser reconhecida. Aqui parece evidente uma referência dominante a gays e lésbicas cisgêneros, com muito pouca visibilidade para vivências trans. A ideia de diversidade sexual e de gênero se contrapõe à imposição da cis-heterossexualidade como possibilidade única, em uma abordagem que gira em torno das ideias de respeito, tolerância e não-violência. Em muitas atividades essas noções são trabalhadas não só no seu caráter conceitual ou informativo, mas também em sua dimensão emocional.

Dois pontos de tensão emergem: família e religião. A família cis-heterossexual reprodutiva (novamente) resiste como modelo ideal, símbolo de uma ordem social ainda percebida como natural. A existência e a convivência com outras formas de afeto, identidade e sexualidade parece possível, sem que isso afete o caráter normativo, dominante, natural e exclusivo desse modelo familiar. Parte central da sustentação dessa noção reside em argumentos religiosos - cristãos para ser mais preciso. O recurso à laicidade do Estado parece insuficiente diante de noções arraigadas e percebidas como anteriores a qualquer pacto social.

Mais do que evidenciar um limite da ação pedagógica, essas reações me parecem evidenciar pontos de tensão da própria política educacional. Fora do espaço seguro da academia, da coalizão do ativismo ou da formalidade da gestão governamental, a escola é arena, espaço de convivência forçada de uma multiplicidade de sujeitos e modos de percepção do mundo. Não há, a priori, convergência política. Diferentes dos materiais analisados anteriormente, em que o discurso se constrói livre de contraditório, na sala de aula essas noções são postas em diálogo e, não por acaso, seus pontos de maior tensão vêm à tona.

### *Estudantes*

Como já dissemos antes, a participação de estudantes na materialização da política educacional em gênero e diversidade sexual foi fundamental. Mais que público-alvo, estes agentes foram protagonistas na mobilização e afronte de suas

escolas. Capturar essa sua atuação política não é tarefa fácil, seja pela sua dispersão, seja pela falta de registro. No entanto, dentre tantos produtos que essa política educacional gerou, um se dedicou justamente a documentar a produção textual de estudantes. Nas suas várias edições, o prêmio *Construindo a Igualdade de Gênero* recebeu, selecionou e publicou redações de estudantes de ensino médio de todo o país que abordavam justamente questões de gênero e sexualidade.

Para esta análise, trabalhei com a publicação do 6º prêmio, ocorrido em 2010. Ao todo, o livro traz seis artigos premiados de estudantes de graduação e pós-graduação, além de 10 redações premiadas ou que receberam menção honrosa nas etapas regionais e nacional. Considerando que os artigos se enquadram, pela linguagem e autoria, no campo da produção acadêmica, foquei especificamente nos escritos de estudantes de ensino médio. Em que pese o fato destas redações terem passado pelo filtro de um processo seletivo e, em alguma medida, representarem as expectativas da gestão federal naquele momento, elas seguem sendo, no meu entender, representativas do tipo de elaboração político-discursiva que alunas e alunos foram capazes de produzir. Ao terem suas redações premiadas, publicadas e redistribuídas para escolas e outros espaços educacionais, seus textos passaram a compor explicitamente a produção discursiva da política educacional em gênero e diversidade sexual.

Longe de textos amenos ou ingênuos, as redações abordam temas complexos e polêmicos, como prostituição, aborto, violência doméstica, estupro. A primeira redação, *Os sonhos de Geni* da estudante soteropolitana Jamile de Oliveira Gonçalves, já nos dá uma amostra da intensidade desses escritos. Reproduzo aqui um trecho longo, mas que me parece representativo da força dessa produção:

Essa noite eu tive um pesadelo. Acordei com a boca seca, seio palpitante, suor frio. Vomitei, não sei o que, porque fazia quase um dia que não punha nada à boca. No sonho, um balão daqueles bem grandes invadia o céu e pairava sobre essa cidade porca. E de lá de baixo eu via, reluzindo mais que as estrelas, o sorriso de um moço. Lindo! Ah, se um dia um homem daquele viesse me buscar aqui... Ai, sim, eu ia ser mulher de verdade. Mulher bem falada, honrada. Não ia ter que dar satisfação da minha vida a ninguém e ia gritar de peito aberto: "Quem é a miserável agora? Quem é a maldita Geni agora?" Mas o balão, que o pessoal letrado chamava de Zepelim, cheio de si se aproximou e foi então que eu vi que o príncipe, na verdade, era mais sujo e feio que sapo. Eu vi que ele, como todos os outros habitantes dessa cidadezinha, só queria se aproveitar da minha boa vontade. Do meu prazer em fazer os outros sentirem prazer. E eu não tô falando de sexo, não. Pra falar a verdade, prazer com sexo eu quase nem tenho. Nunca tive. Gosto mesmo é de ver as pessoas sorrirem, ficarem felizes. Aceito o sexo, pois com ele me sinto amada ao menos por alguns instantes. Com ele, as pessoas gostam de mim. Gozam comigo. Mesmo que, depois, aqueles que sorriam e me aplaudiam me xinguem, me batam, falem mal de mim. E lá vou eu novamente, na esperança de que um dia alguém veja a mulher de verdade que eu sou. Mas que nada, acontece tudo novamente. É igualzinho a quando eu era criança. Meu padrasto me batia, minha mãe reclamava e acabava apanhando também. Mas ela não apanhava de surra, não. Ela apanhava de desgosto, de humilhação, apanhava da vida. Apanhava cada vez que via o marido sair da casa da vizinha, ajeitando as calças, enquanto ela voltava do trabalho. Apanhava quando me via passando fome. Apanhava do patrão que enchia o bucho enquanto ela queimava o couro colhendo feijão debaixo de sol forte. E a maior surra de todas, ela levou quando me viu sair de casa pra vir me vender, aqui na cidade. Essa cidade de merda. Eu queria ser forte que nem ela. Queria trabalhar e sustentar minha vida sem precisar pedir nada a senhor algum. Mas nesse inferno de cidade mulher só serve pra dona-de-casa ou doméstica. E quem é que vai querer dentro de casa uma mulher da vida? A não ser que eu fosse lá pra cidade grande. Dizem que lá tem até mulher que é escritora. Profissão bonita essa. Saber usar as palavras, poder se defender através das palavras, poder escrever tudo aquilo que a gente cala em nosso peito. Um dia eu ainda vou pra cidade grande. (...) Que dor horrenda eu senti. Que medo eu tinha daquele crápula que me possuía com tamanha voracidade, sem nem se importar com as minhas lágrimas que corriam e me queimavam a face. Meu rosto sangrava, meu corpo sangrava, e aquilo que lembrava meu nome sangrava mais ainda. Sei bem o que Geni vomitou quando acordou do sonho. Vomitou toda a angústia presente naquele corpo. Vomitou toda a fúria e a vontade de ser livre que transbordava pelo seu sangue, pelo suor, pelas narinas, boca e cabelos. Vomitou toda a luta e todo o poder que foi dado a Beauvoir, Frida Kahlo, Pagu, Chico Buarque, Machado de Assis, Almodóvar, Lispector, Capitu, Aurélia, Iracema, Lucíola, Joana, Maria da Penha e tantas outras 'Marias'. E sangrou. Geni sangrou num grito toda a mulher que havia nela e que há tempos fazia força pra sair. (...) Geni não precisou de um homem para conseguir uma profissão. Geni cresceu. Queimou sutiãs, defendeu teses, criou teorias. Foi cientista, trabalhou de pedreira, de secretária, de motorista, de empresária. Virou jornalista. Geni escreveu, escreveu, escreveu e escreve ainda, todos os dias, uma nova página da história de sua vida, que ela mesma escolhe a cor, que ela mesma escolhe a letra e o tipo de papel. (GONÇALVES apud BRASIL, 2010, p.171)

O impacto ao ler essa redação foi considerável. Jamile traz no seu texto algumas das questões que atravessam a produção de outras estudantes. Como em outras redações, sua escrita denuncia violências, estigmas e restrições fundadas em um profundamente injusto sistema de gênero, que privilegia o masculino e limita as possibilidades de existência (e de felicidade) das mulheres. Ser mulher aqui é estar numa posição de opressão, de exploração do trabalho dentro e fora de casa.

As obras são ficcionais, mas fortemente referenciadas na realidade das mulheres. Fincadas em uma miríade de experiências particulares, as narrativas avançam para uma percepção social mais ampla. Os textos são muito claros quanto à existência de um sistema de relações de gênero que define funções e posições distintas a homens e mulheres. Além de denunciar, as redações esmiúçam as múltiplas maneiras através das quais esse sistema sexista e masculinista se perpetua.

A violência física, sexual e psicológica é tema constante nas redações. Essa violência tem origem: o pai, o marido, um desconhecido, enfim, os homens. Uma violência não simplesmente aleatória, mas que integra e perpetua um sistema de dominação masculina. Em *Crônicas de mãe Tonha*, a cearense Danielle Bezerra Feitosa narra a história de uma mulher abusada na adolescência e obrigada a se casar com seu próprio abusador. Uma trajetória de sobreposição de violências compartilhada por sucessivas gerações.

Abuso sexual. Termo desconhecido no interior da Bahia. Poder e dinheiro, palavras bem conhecidas a justificar meio mundo, inclusive honra de menina perdida no meio do mato à hora da sesta. Mãe Tonha engravidou. A mãe chorou quando percebeu. Chorou outra vez enquanto o pai dava uma surra na menina, agora grávida. Era assim que deveria ser, sempre foi. Menina perdida no mundo merecia surra. (FEITOSA apud BRASIL, 2010, p.176)

As redações explicitam a existência de um poder masculino, compartilhado por homens solidários entre si na manutenção da sua dominação sobre as mulheres, com quem estabelecem uma relação de controle e propriedade.

[o MARIDO] Apertava outra vez os ombros da mulher. Era sua. E apenas isso. Como o gado e as cabras no pasto. (FEITOSA apud BRASIL, 2010, p.177)

O trabalho doméstico compulsório, que inclui o cuidado das crianças, é simbólico desse sistema e aparece em outras redações, como *Anastasia* de Ana Paula Chudzinski Tavassi e *Legado* de Wanessa Silva Nobre.

São cinco horas da manhã, é o começo da realidade diária de Anastasia. Serve o café, nenhum obrigado. Parece que é assim mesmo; o café é função da mulher. (...) – João! Ajuda aqui! O Pedrinho “tá” chorando e eu preciso sair pro trabalho, se não eu me atraso! – nenhuma resposta. Parece que o filho é função da mulher. (TAVASSI apud BRASIL, 2010, p.179)



Ao observar tudo aquilo que me cercava e acontecia a minha mãe, ou a vizinhas do lugar onde morava, compreendi o que dizem sobre pré-destinação. (NOBRE apud BRASIL, 2010, p.185)

A educação (doméstica) também aparece como produtora das desigualdades. Em *Bonequinha de porcelana*, Fernanda Fortes Lopes mostra como foi pelas falas de mãe, pai e familiares e no contraste com seu irmão que ela aprendeu as distinções sociais de gênero:

Não somos pobres, tão pouco somos ricos. Nós estudaríamos em uma universidade federal: meu irmão faria direito, e eu, o curso em que conseguisse passar. Afinal, o objetivo era que eu encontrasse um cara rico para casar. Não sei se consigo expressar o quanto eu acho isso injusto. Por que meus pais achavam que meu irmão podia vencer com o suor do próprio rosto, enquanto eu teria que me aproveitar do suor de outra pessoa? (...) é melhor eu explicar como eu fui percebendo a diferença de tratamento entre mim e meu irmão. Foi através de pequenas ações e falas dos nossos pais, bem como ouvir muitas conversas atrás da porta, admito, que as coisas começaram a fazer sentido. As comparações entre nós dois tornaram tudo muito claro. Pode-se dizer que foi através do meu irmão que eu enxerguei o mundo. Mamãe costumava dizer que meu quarto era lindo: as paredes eram pintadas de rosa, meu berço tinha um móvel de borboletas, algumas bonecas de porcelana com vestidinhos cor de rosa enfileiradas em uma prateleira. É irônico, pois quando visualizo aquele borrão de cores, eu percebo que o rosa não é uma cor da qual eu posso dizer que goste. Sem contar que eu gostava mais de brincar com os carrinhos do meu irmão. Por que eu não podia ter um quarto azul como o dele? (...) E lá pelos meus sete anos, eu já percebia que os parentes diziam que eu era uma menina linda, delicada, educada, obediente... Enquanto meu gêmeo era tão esperto, forte, cheio de energia, vivo. Isso me faz pensar que eles achavam que eu era uma daquelas bonecas de porcelana na prateleira. Com uns onze anos, eu já tinha percebido que minha mãe estava cansada do trabalho rotineiro de uma dona de casa, que ela realizava sozinha. Nessa época, eu gostava de pegar um dos carrinhos velhos do meu irmão, e brincar de desmontá-lo e montá-lo novamente, na medida do possível. Não foram poucas as vezes que, entretida nesse exercício, eu ouvi mamãe, na cozinha, reclamando com papai que se eu não fosse cega, poderia ajudá-la mais nas tarefas da casa, pois eu tinha condições de auxiliar em pouca coisa. Nunca a ouvi falar a mesma coisa a respeito de seu outro filho. E quando papai vinha pra sala, e eu dizia que se pudesse, gostaria de ser mecânica como ele, e não dona de casa, ele dizia para não pensar em besteiras. (...) Não sei dizer se é o paternalismo com a filha caçula ou machismo. Meus pais sempre pareceram achar que meu irmão tinha mais possibilidades do que eu. Nem mesmo nossa deficiência parecia nos deixar iguais diante deles. (LOPES apud BRASIL, 2010, p.191)

Em *Amazônia: mística e realidade de gênero*, da paraense Mairã Soares Sales, a dependência econômica também aparece como forma de dominação de homens sobre mulheres.

O marido tem todo o domínio das finanças da família. (...) É comum o medo de deixar o companheiro, sair da propriedade e passar fome com seus filhos. (SALES apud BRASIL, 2010, p.195)

Na sua redação, a jovem autora aponta também o Estado também como agente da violência e reprodutor das desigualdades.

Os poderes públicos locais não sabem lidar com as questões de gênero. Nos casos de violência sofrida por mulher, nas poucas vezes em que a denúncia é levada a uma delegacia, os policiais não registram a ocorrência, banalizam, constrangem a vítima. Quando registrada, a maioria retira a queixa e se prepara para a próxima surra. Como consequência a mulher é desestimulada a procurar e exigir seus direitos. (SALES apud BRASIL, 2010, p.196)

A violência que se abate sobre as mulheres não é apenas doméstica, mas também política, como mostra Sales ao tratar do assassinato de mulheres ativistas que defendem a floresta, ou em *PresidentA*, de Meire Ellen Gorete Ribeiro Domingos, de Goiás, que debate sobre as barreiras para a participação das mulheres na política.

Em alguns textos, a religião aparece como parte do fundamento simbólico da dominação feminina

A dor das pancadas não doía na alma, apenas na carne, corpo pecador, Cristo sofreu mais na cruz. (FEITOSA apud BRASIL, 2010, p.176)

Como a maioria das famílias do interior é religiosa, o casamento é indissolúvel e por toda a vida a mulher tem que aguentar violências e humilhações. (SALES apud BRASIL, 2010, p.196)

Em outros, é na “natureza” que se apóia a dominação masculina.

A mulher entendera o que a menina recusava-se a aceitar: a natureza deu ao homem uma estrutura física mais resistente, que este transformou em capa e decretou que seria sinônimo de poder. Construiu assim um castelo de pedras intransponível que pode apenas ser derrubado por dentro. (TAVASSI apud BRASIL, 2010, p.181)

Argumentos que são contrapostos a uma perspectiva que busca desnaturalizar as desigualdades, evocando inclusive referências de teóricas feministas. Simone de Beauvoir é figura recorrente nas redações.

Segundo ela, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico, define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino”. Assim, o que Beauvoir afirma é que a desigualdade é um produto construído socialmente e não um atestado biológico. (DOMINGOS apud BRASIL, 2010, p.189)

Os textos trazem múltiplas histórias de mulheres bastante diferentes entre si: mulheres de classe média urbana, trabalhadoras rurais, negras, brancas, indígenas, mulheres com deficiência. Nessa diversidade, as redações conseguem, em conjunto, apontar tanto o que é compartilhado - “Anastasia e Dona Maria, tão diferentes em sua fortuna social, tão iguais em sua domesticada condição de mulher” (TAVASSI apud BRASIL, 2010, p.179) - quanto evidenciar como a condição de mulher se constrói em relação a uma série de outros sistemas de poder e distinção social.

A essa realidade de restrição, sexismo e violência se contrapõe a vontade de liberdade, de justiça, de igualdade. Diante da realidade dura, o sonho é porta de saída, ou meio de sobrevivência.

Enquanto a concretisse do cotidiano repetitivo desilude, o sonho permite à mulher que traga sua meninice de volta e reconstrua os castelos de nuvens de seu imaginário. (TAVASSI apud BRASIL, 2010, p.179)

Sonho por vezes interrompido pela vida concreta:

Mas o despertador toca e varre a menina da mente adulta responsável: seu patrão chama, seu marido grita, seu filho chora. (TAVASSI apud BRASIL, 2010, p.179)

Uma liberdade que por vezes é representada pela escrita.

Ficava ali, vendo-se escritora, suas ideias retumbando pelo mundo, suas opiniões sendo escutadas... Até o filho do patrão acordar: – Anastasia, o café “tá” pronto? (TAVASSI apud BRASIL, 2010, p.182)

Em muitas redações é possível encontrar uma dicotomia em que a escola aparece como espaço de liberdade, em contraposição a um ambiente doméstico castrador, contradição que aparece também em pesquisas que investigam a relação de meninas com a escola.

A menina na sala escrevia em uma folha de papel amassada, usava um pedaço de lápis sem ponta definida, mordido em alguns lugares. Era tudo que restara do tempo em que estudava no grupo escolar – largado a mando do pai aos 12 anos. Lugar de mulher, ainda mais menina nova, é em casa, ajudando a família, lavando, passando e cozinhando pro homem. Sempre foi assim e sempre seria. (FEITOSA apud BRASIL, 2010, p.176)

Lembrava dos tempos em que sonhara ser escritora, mas tivera que abandonar os estudos para ajudar nas despesas da casa. (TAVASSI apud BRASIL, 2010, p.182)

Ela sempre se esforçou pra me manter na escola e, quando podia, até me ajudava com os deveres. Minha mãe não tinha completado seus estudos, mas sabia o que era sobreviver. Era mais uma das batalhadoras desse país. No entanto, ainda era uma mulher sem nome. Segundo ela, não importava o quão ruim o mundo parecesse ou o quão preconceituosas e superficiais fossem as pessoas, eu tomaria um rumo diferente. (NOBRE apud BRASIL, 2010, p.185)

No textos, diferentes mulheres confrontam barreiras à sua liberdade e autodeterminação. A transformação viria pela ação coletiva:

Como uma árvore se sustenta por ter raízes profundas na terra, a luta pela igualdade entre homens e mulheres nasce e cresce das bases. A semente da mudança germina no local, na mente de poucas mulheres corajosas, que agregam tantas outras causando, inicialmente, pequenas transformações que acabam se tornando globais, chegando, finalmente à construção da igualdade. (SALES apud BRASIL, 2010, p.197)

E demandam também por políticas públicas:

Os desafios são muitos, é necessário também o apoio das autoridades para que o combate à desigualdade se torne, de fato, uma realidade. São necessárias políticas públicas eficazes, capazes de enfrentar e superar as raízes da discriminação e da violência, sobretudo a pobreza e a ignorância. (SALES apud BRASIL, 2010, p.197)

Inclusive por uma educação que desconstrua o sexismo:

A ignorância pode ser superada mediante a implantação de uma educação escolar de qualidade, que priorize a formação crítica, seja participativa e voltada à cidadania, que saiba valorizar com sabedoria as diversas formas de cultura e saiba estigmatizar e condenar todo tipo de discriminação e violência causada pela desigualdade de gênero. (SALES apud BRASIL, 2010, p.197)

Em suas múltiplas escritas, essas estudantes demonstram uma grande capacidade de leitura crítica da realidade, partindo de diferentes vivências para denunciar um sistema complexo de relações, recorrentemente violentas, a produzir desigualdades e injustiças. Tão forte quanto sua capacidade crítica é seu poder de imaginar outros mundos possíveis para além da diferença sexual, onde mulheres rompem as barreiras do sexismo, da misoginia e do machismo para serem sujeitas do seu próprio destino.

#### 4.4. Uma política educacional contra o patriarcado e a cis-heteronorma

Quando olhamos as produções dos diferentes agentes que atuaram na construção da política educacional em gênero e diversidade sexual, um primeiro núcleo de sentido comum me parece ser a noção que os sentidos de feminino e masculino, assim como as vivências e relações entre homens e mulheres são produto não de uma diferença sexual inata, fixa e universal, mas de uma construção social, histórica e mutável, subsumida no conceito de gênero. É possível perceber, atravessando toda essa produção, um questionamento do caráter supostamente natural, universal e fixo das identidades, comportamentos, atributos e funções associadas a homens e mulheres. À ideia de um “destino” já traçado e pré-definido - por deus ou pela biologia - se contrapõe a noção de construção social. As possibilidades de existência e a própria identidade de mulheres e homens não estariam dadas, mas seriam em verdade construídas por uma série de fenômenos sociais.

Partindo do entendimento de que a noção de uma diferença sexual é a percepção dominante engendrada no nosso senso comum, os diferentes textos aqui analisados miram aqueles que seriam os dois principais fundamentos dessa perspectiva: a biologia e a religião.

Com significativa ênfase, o discurso dessa política educacional denuncia os limites dos saberes produzidos pelas ciências biológicas, desvelando os processos históricos e politicamente implicados da produção de conhecimento científico. Diferente da abordagem biopicosocial das políticas de educação em saúde, em que aparecem como saberes complementares, ao longo dos textos analisados Ciências Sociais e Biologia estão, recorrentemente, em confronto. A evocação das Ciências Sociais, não raro, serve justamente para desnaturalizar e desestabilizar noções associadas às Ciências Biológicas. A partir da Antropologia, da Sociologia, da História, da Psicologia, da Linguística e da Ciência Política, o conhecimento biológico é caracterizado não como uma *verdade*, mas como um *discurso* sobre o corpo, que nomeia, territorializa, normatiza, diferencia e organiza os corpos em relação uns aos outros. Mais do que simplesmente captar, descobrir, diagnosticar, a Biologia é apontada como uma tecnologia de conhecimento com efeitos performativos, a produzir aquilo que nomeia. A partir de uma análise crítica da história do pensamento científico, os variados textos dessa política educacional

buscam demonstrar como o pensamento médico biológico historicamente reiterou, de uma maneira própria, a noção de diferença sexual. E tal qual as teorias racialistas, esse processo de construção discursiva de corpos sexuados não foi de modo algum neutro, mas produziu uma série de efeitos políticos, com fortes implicações para a sociedade e a vida das pessoas, em especial mulheres e LGBT+. Ao produzir discursos que permitem localizar uma série de distinções sociais em um espaço pré-social, a Biologia teria sido utilizada para naturalizar, reificar, cristalizar e reproduzir assimetrias, hierarquias, desigualdades e injustiças, mantendo-as fora do alcance do debate político.

Com menor ênfase e recorrência (talvez por motivos estratégicos), a religião também aparece como discurso a sustentar uma noção naturalizada sobre corpo, sexualidade, família e função social de homens e mulheres, construída a partir de uma cosmologia cristã. Embora os textos analisados não elenquem, de modo geral, a religião como objeto de embate discursivo direto, em muitos momentos se pode encontrar uma crítica ao papel histórico do cristianismo na constituição e manutenção de um sistema cisheteronormativo masculinista e a evocação da laicidade como princípio organizador de um Estado democrático, enquanto se denuncia a permanência indevida do pensamento religioso na escola.

Há pouco espaço, no material analisado, para ponderação a respeito de perspectivas outras, não normativas, presentes no campo religioso ou nas Ciências Biológicas, e esses discursos são abordados segundo suas formas dominantes, especialmente aquelas incorporadas ao senso comum. A esses discursos biológicos e religiosos, se contrapõe uma perspectiva construcionista, que propõe perceber a sexualidade e as relações de gênero não mais como uma consequência óbvia de uma “natureza humana”, mas como produto histórico das relações sociais. À aparente permanência e uniformidade de “padrões” de masculinidade e feminilidade se contrapõe a multiplicidade e a incoerência das experiências concretas, evidenciando o caráter ideal destes modelos. Uma percepção do corpo, da identidade e da sexualidade como uma “construção social”, que só pode ser compreendida por uma abordagem capaz de decifrar os mecanismos sociais, culturais e políticos a partir dos quais os sujeitos, suas práticas e suas relações são historicamente produzidos. Uma narrativa que traz o corpo para a cultura, que historiciza a sexualidade, que problematiza concepções universalizantes e naturalizadas presentes no pensamento religioso ou na teorização científica. Essa

crítica, construída a partir de muitos lugares, sujeitos e pontos de vista, é apresentada fundamentalmente a partir do conceito de gênero.

A construção dessa perspectiva de gênero se dá pela evocação de uma multiplicidade de saberes, em especial aqueles oriundos das ciências sociais e humanas. A partir da Antropologia, busca-se evidenciar a variação cultural e, a partir da História, a variação temporal das definições de masculinidade e feminilidade e das relações entre homens e mulheres. Da Linguística vem uma série de noções sobre os efeitos do discurso na formação dos sujeitos e na organização simbólica e material da sociedade, enquanto a Psicologia permite complexificar a compreensão do desejo e da subjetividade. A Ciência Política sustenta uma crítica a noções sexistas de poder e sujeito político. Economia e Sociologia são acionadas para evidenciar uma histórica desigual distribuição de trabalho, recursos materiais, valor simbólico e participação política entre mulheres e homens, somadas à recorrente violência contra mulheres. Somam-se aí mais uma série de disciplinas para defender a tese de que as distinções corporais, comportamentais e sociais que percebemos entre homens e mulheres são socialmente construídas.

Essa não é uma problematização apenas “teórica”. Se as ciências sociais são fontes de evidência da variabilidade das representações de masculinidade e feminilidade e das práticas e relações entre mulheres e homens, o feminismo é de onde vem uma incisiva crítica política. Nos vários textos analisados, o ativismo feminista aparece como ponto de onde parte a crítica à diferença sexual e aos efeitos políticos da sua naturalização, naquilo que sustenta formas históricas de desigualdade, violência e exploração das mulheres. Essa argumentação compõe o que me parece um outro núcleo de sentido dessa política: a denúncia da existência de um sistema de dominação masculina, que privilegia os homens em detrimento das mulheres, sustentado em noções naturalizadas de uma diferença sexual e garantido, não raro, pelo exercício violento de um poder masculino. A crítica desse sistema é ela mesma uma ação pela sua transformação, que investe na superação de noções sexistas e misóginas, com vias a liberar as mulheres dos seus efeitos restritivos e das diferentes formas de violência a elas associadas.

As práticas educativas têm atenção especial aqui: seja na família, na comunidade ou no próprio sistema escolar. Há um grande investimento em identificar práticas sexistas na escola, da educação infantil ao ensino superior. Práticas através das quais noções sobre masculinidade e feminilidade são



incorporadas, somatizadas, no processo de formação de sujeitos generificados, incidindo sobre as trajetórias pessoais, escolares, profissionais e assim contribuindo para a reprodução de padrões generificados de distribuição de trabalho, renda, participação política e mesmo violência. A aposta em uma educação não sexista, que confronte estereótipos e transforme práticas para ampliar as possibilidades de existência de mulheres (e mesmo de homens), é mais um elemento que me parece emergir da produção discursiva dessa política.

A essa crítica advinda do feminismo vão se articular àquelas produzidas por uma miríade de ativismos reunidos sob o movimento LGBTQ+. A partir de diferentes lugares, as vivências de pessoas LGBTQ+ rompem - e ao romperem, expõem - a cadeia binária que pressupõe/impõe um vínculo entre corpo sexuado, identificação/expressão de gênero e desejo/prática sexual/afetiva. Um vínculo pressuposto na noção de diferença sexual, mas cujo desenho será conceituado, especialmente naquele momento, a partir dos estudos gays e lésbicos e da teoria queer, e representado no conceito de heteronormatividade. Embora os conceitos de cisgeneridade e cisnormatividade não estejam presentes nas suas primeiras produções, os múltiplos textos dessa política problematizam, desde o início, a pressuposição ou a imposição de uma identidade de gênero a partir de um sexo biológico. A denúncia da heterossexualização compulsória e da imposição de uma identidade de gênero “coerente” é recorrente nos múltiplos textos. Ao trazer à visibilidade uma miríade de experiências dissonantes, essa política educacional vai questionar o caráter supostamente coerente e natural desta sequência cis-heteronormativa. Ao contrário, vai evidenciar seu caráter normativo, denunciando os mecanismos de violência material e simbólica acionados para sua manutenção. A denúncia da existência de um sistema cis-heteronormativo, que impõe, através de diferentes técnicas - inclusive violentas - uma cadeia vinculante entre sexo-identidade de gênero-orientação sexual, me parece outra noção central que atravessa a produção discursiva desta política. Não há, na produção textual analisada, a proposição de um confronto à heterossexualidade ou à cisgeneridade em si, mas sim à sua imposição, recorrentemente violenta, como norma generalizada.

A partir do ativismo transexual e travesti virá uma crítica que permite perceber a identificação como mulher/homem não só nos limites constritivos que o pensamento cissexista impõe, mas como expressão de uma construção íntima do

sujeito que, não raro, extrapola, por vezes de formas radicais, as expectativas sociais de gênero. Essa crítica compõe outra noção fundamental aqui: a identidade de gênero é percebida não como mera consequência de uma suposta fisiologia, mas uma construção íntima do sujeito e, mais que isso, um direito individual. A partir dessa noção, serão denunciadas práticas que operam pela normalização cisnormativa das identidades de gênero, subsumidas no conceito de transfobia, a que estariam expostas pessoas cuja identificação não atende às expectativas sociais de gênero. Embora esse termo seja menos recorrente e, não raro, as violências contra pessoas travestis e transexuais sejam subsumidas no conceito de homofobia, há uma considerável produção textual dedicada a denunciá-las, compondo uma vulnerabilidade específica, distinta da realidade vivida por pessoas gays, lésbicas e bissexuais cisgêneras.

No que diz respeito à orientação sexual, da análise dos textos emerge uma noção de multiplicidade do desejo e do afeto. Essa multiplicidade será percebida não como desvio em relação a uma heterossexualidade supostamente natural, mas como expressão da diversidade humana. Ao contrário, os múltiplos investimentos que buscam impor uma heterossexualização compulsória, invisibilizando, excluindo, discriminando e, não raro, violentando sujeitos cujas práticas/desejos escapem à essa norma social serão significados como homofobia.

É interessante notar como comportamento de gênero e desejo sexual são explicados de formas por vezes muito distintas. Enquanto um é fruto de uma série de investimentos sociais, o outro aparece como advindo "da curiosidade e da liberdade que cada uma/um tem para experimentar" (ECOS, 2015, p.21) ou de processos insondáveis do "inconsciente" (HENRIQUES, 2007). Seja como for, a direção para onde aponta o desejo sexual é descrita como algo cuja origem não parece possível - ou mesmo desejável - desvelar. Algo que emerge, que o sujeito "descobre", "se dá conta" que simultaneamente não é "natural" mas é descrita como um fato dado, diante do qual a única "escolha" possível é assumir ou reprimir, esconder ou tornar visível. Aqui me parece que resulta dessa produção discursiva uma noção da atração sexual-afetiva, cuja origem multicausal não é, ao menos claramente, desvelável, como algo que se impõe como fato contra o qual o sujeito não tem arbítrio e que não pode ser modificado - apenas reprimido - por tecnologias externas.

Essa noção remete ao embate que tomou parte do ativismo LGBTQ+ ao longo dos anos 1980/90, que contrapunha as noções de opção x orientação sexual - e que se replica em muitos materiais. Estratégia diante de tecnologias de "cura" e "conversão", afirmar a homo/bissexualidade como um fato consumado, dado, característica inalterável do sujeito, me parece um modo de se contrapor a essas formas específicas de repressão, tornando-as ineficazes ("não existe ex-gay!") e denunciando-as como violação profunda do sujeito. Ao mesmo tempo, opera também como uma estratégia que visa garantir aceitabilidade dessa política diante de uma sociedade majoritariamente heterossexual conservadora. Não são raros os momentos em que se pode encontrar, na produção textual analisada, argumentos que a eximem de operar pela proliferação de gêneros e sexualidades dissidentes. O recurso estratégico ao essencialismo, nesse sentido, serve para "acalmar" os medos de "contaminação" e "propagação". Ao colocar a identidade de gênero e a orientação sexual no plano do insondável, do imodificável, do dado, simultaneamente se protege pessoas LGBTQ+ de investimentos de cura, como se garante que a cis-heterossexualidade será mantida naqueles que a tiverem como atributo - seguindo, inclusive, como majoritária. Tanto não adianta bater em um menino para que ele não se torne homossexual, quanto brincar de boneca ou ter uma aula sobre diversidade sexual não fará dele gay.

Essa fixação estratégica não é exclusividade do ativismo LGBTQ+ e também uma perspectiva essencialista pode ser percebida, ao menos em parte, nos enunciados sobre as mulheres. O que me parece, a partir da análise dos diferentes materiais, é que a noção de construção social trazida por essa política opera especialmente no plano das relações sociais, sem penetrar necessariamente o íntimo da personalidade do sujeito. Ela é muito potente para problematizar representações, normas e práticas sociais - que definem, por exemplo, atributos e funções sociais às mulheres ou condenam certas práticas sexuais. Por outro lado, embora se reconheça que a formação das subjetividades se dá em um contexto social e historicamente determinado, essa noção construcionista perde força diante de enunciados que investem mais em reforçar certas posições fixas de sujeito como "mulher", "travesti", "gay", "lésbica", que são de fato o centro do seu investimento político, do que desconstruí-las analiticamente.

Essas narrativas essencialistas convivem com enunciados que apontam os impactos das práticas sociais na construção da subjetividade. Nessa perspectiva,

identidade de gênero e orientação sexual, ou mesmo a condição de “mulher” serão pensadas não como uma condição pré-estabelecida, mas como práticas e posições em permanente fruição. Práticas e posições que podem ser também reconstruídas, já que os sujeitos, para além de simples “vítimas” de uma “condição” sexual/de gênero definida por uma fisiologia ou um psiquismo indecifrável, são eles mesmos agentes de sua própria sexualidade e identidade. A convivência de uma perspectiva construcionista e certa fixação identitária é, portanto, outra característica relevante do discurso produzido por essa política.

Seja por que caminho for, todos os investimentos sociais voltados a produzir uma normalidade sexual e de gênero dentro de um padrão cis-heteronormativo e sexista passam a ser percebidos como formas de regulação arbitrária, injustificável e violenta. Nesse ponto, a produção textual dessa política educacional converge para uma compreensão articulada das regulações de gênero e sexualidade, outro nóculo central do seu discurso. Misoginia, machismo, sexismo e lgbtfobia são pensadas como formas integradas de regulação (cis)heteronormativa de gênero, a reprimir expressões de gênero e práticas sexuais dissonantes para reproduzir certa ordem masculinista de poder. É possível identificar nos textos também um movimento no sentido de incorporar questões raciais e de classe, em especial no esforço por evidenciar as desigualdades no interior do universo das mulheres e das pessoas LGBTQ+. Discriminação racial e desigualdade econômica aparecem como uma sobreposição de sistemas de opressão que, somados, intensificam o quadro de vulnerabilidade de certos grupos, como mulheres negras e LGBTQ+ pobres. Esse germe de uma perspectiva interseccional, que se fortaleceu ao longo do desenvolvimento dessa política, é o que permite identificar um mesmo sistema, simultaneamente patriarcal e heterossexista, transfóbico e misógino, machista e homofóbico, racista e classista, a ser combatido.

À imposição de modelos normativos de masculinidade, feminilidade, corpo, desejo ou família, se contrapõe uma noção de multiplicidade, variação, diferença, que se expressa através da palavra diversidade, elemento chave dessa política educacional. A noção de diversidade parece cumprir algumas funções aqui. É ela que permite perceber as múltiplas identidades, expressões e práticas não mais na relação com um modelo normativo, pressuposto natural e universal, mas como expressão da multiplicidade de possibilidades humanas. E, mais importante, instaurar uma lógica de atribuição equânime de valor aos diferentes corpos,

práticas sexuais, identidades de gênero e arranjos familiares, em contraposição às perspectivas hierarquizantes e homogeneizadoras dominantes na sociedade brasileira. Nesse sentido, a ação dessa política visibiliza e valoriza sujeitos, vivências, expressões e práticas até então estigmatizadas e marginalizadas, produzindo narrativas positivas sobre a experiência de mulheres e LGBTQ+. O investimento em uma estratégia de visibilidade e posituação da diversidade sexual e de gênero constitui outro núcleo de sentido.

Ao mesmo tempo, diversidade é também uma tática, um guarda-chuva discursivo majoritariamente aceitável sobre a qual se pode fazer fluir - no sentido institucional, emocional, político - a política de gênero e diversidade sexual na educação. Na produção textual dessa política - e também nas análises sobre elas - pode ser encontrada uma crítica ao quanto a noção de diversidade encobre os conflitos inerentes às relações entre diferentes grupos sociais e ao próprio processo de produção da diferença. Mas é exatamente de uma tática não-conflitiva de que se trata. Há um investimento no diálogo pedagógico mais que no confronto, mais na auto-reflexão crítica do que no embate - tática consonante com um projeto político reformista que aposta em uma transformação não conflituosa. E em uma sociedade e uma escola extremamente violentas, tolerância não é pouco. Se a noção de diversidade, categoria chave na estratégia discursiva do governo petista para as políticas de inclusão e democratização na educação, é criticada por acadêmicos, que enfatizam o quanto ela oculta das contradições reais entre sujeitos não só diferentes, mas desiguais, nas ações realizadas nas escolas ela parece (re)ganhar força, talvez justamente porque professoras, diferente dos acadêmicos razoavelmente seguros entre seus pares, tenham que necessariamente negociar as noções propostas por essas políticas com uma comunidade escolar bastante plural. Uma coisa é estressar o conflito num texto dissertativo, outra é estressar o conflito em uma sala de aula, em uma reunião entre profissionais e famílias. Os riscos e as consequências em um e outro caso podem ser bastante distintos.

Essa noção de diversidade opera articulada a uma perspectiva fundada nos direitos humanos, que permite interpretar a vivência das diferentes identidades e expressões de gênero, assim como as práticas afetivas e sexuais, como direito fundamental e prática de liberdade. Desse modo, emerge uma noção de autonomia sobre o próprio corpo e de liberdade de expressão in-corporada - no sentido de que não se expressa na fala, mas está encarnada no corpo. Essa autonomia se

expressa na autoatribuição de identidade de gênero, na liberdade de fruição do desejo e do afeto, ou no direito de gerir o próprio corpo, seja para *transformá-lo*, seja para experimentar prazer, seja para decidir a interrupção ou continuidade de uma gravidez. Operar gênero e sexualidade num paradigma dos direitos humanos é mais do que simplesmente acomodar demandas políticas em uma linguagem jurídica. É, antes de tudo, estratégia fundamental no processo de trazer temas que foram enclausurados em um espaço pré-político (da natureza, do divino ou do privado) para o debate público e a negociação política dentro de um paradigma democrático.

Reconhecido o histórico de exclusão, discriminação e violência vivido tanto por mulheres quanto por LGBT+, e tendo os direitos humanos como paradigma, se justifica o compromisso ético-político de investir na promoção da cidadania de sujeitos e grupos socialmente discriminados. Desconstruir o sistema desigual e violento que impede a realização plena da cidadania desses sujeitos implica necessariamente confrontar noções do senso comum, que se expressam inclusive em uma série de discursos, fundados na cis-heteronormatividade e no masculinismo, incorporados nas práticas escolares. Os textos denunciam como muitas escolas ainda se guiam por uma educação normalizadora, por vezes violenta, que desrespeita a autonomia, a liberdade e a dignidade dos sujeitos. A escola emerge não apenas como um espaço de reiteração difusa de noções cis-heteronormativas e sexistas, mas são identificados mecanismos próprios e específicos do espaço escolar - currículo, prática pedagógica, material didático, arquitetura - operando pela cis-heterossexualização compulsória e pela imposição de certos modelos de feminilidade e masculinidade.

A reprodução de estigmas e noções normativas de gênero e sexualidade será percebida como integrando um modo amplo de funcionamento da escola avesso à diferença, resistente à inclusão e guiado por tipos ideais que não corresponderiam aos sujeitos que efetivamente habitam (ou deveriam habitar) o ambiente escolar. A recorrência de estigmas, discriminações e violências na escola, derivada de uma incapacidade pedagógica de lidar com as diferenças, além de caracterizar uma série de violações em si, ao impedir a consolidação plena do direito à educação, se constituiria uma barreira importante na consolidação da cidadania de mulheres e LGBT+.

Essa construção discursiva, que reconhece a escola enquanto espaço histórico de reprodução das relações de gênero e das regulações da sexualidade, ao mesmo tempo acredita e investe no seu potencial transformador. Na contraposição a perspectivas educacionais normalizadoras, a diversidade é valorizada enquanto recurso pedagógico. Convoca-se então a escola, a partir da sua ação educativa, a promover a igualdade de gênero e o reconhecimento e valorização da diversidade sexual e de gênero. Para isso, se faz necessário um investimento educacional específico que aposte na reflexão crítica sobre práticas e saberes escolares e sua transformação criativa, criando espaços de formação e experimentação pedagógica.

Esse investimento, embebido em uma perspectiva de direitos humanos, chega à escola articulado a uma série de noções já presentes no campo educacional. O combate à lgbtfobia, ao machismo e à misoginia é associado a noções de tolerância, inclusão, cultura de paz, não-violência, respeito, democratização e transformação social, já difundidas na educação e potencializadas por novos investimentos - tanto do campo das políticas da diversidade quanto das políticas de democratização e inclusão social, ampliadas nos governos petistas. A escola é então convidada a assumir o compromisso de garantir o direito à educação de todos os sujeitos, em igualdade de condições, confrontando diferentes formas de discriminação, exclusão e violência. E, a partir daí, colaborar com uma transformação cultural ampla, que garanta o exercício pleno da cidadania a todos os sujeitos.



## 5. O contra-ataque reacionário

Desde muito cedo, a política educacional em gênero e diversidade sexual despertou reações adversas. A resistência ao tipo de perspectiva que ela propunha é elemento presente nos diferentes estudos que se debruçam sobre o seu desenvolvimento. Resistências são descritas em todos os espaços onde ela foi gestada: nos ministérios, nas secretarias de educação, nas universidades e no chão da escola. Essas resistências não estão localizadas em um grupo específico e opositores podem ser encontrados entre gestores, acadêmicos, professores, estudantes e familiares.

Apesar de constantes, essas resistências se mantiveram restritas, ao menos nos primeiros anos, a seus espaços imediatos de implementação, consequência mesma do seu alcance reduzido e de sua pouca expressividade na comunicação governamental. O baixo nível de institucionalização dessa política a manteve majoritariamente no âmbito do executivo. O envolvimento do poder legislativo foi relativamente pequeno, fundamentalmente concentrado na negociação de emendas orçamentárias com parlamentares progressistas. Suas iniciativas, como vimos, não mobilizaram quantidade significativa de escolas ou de profissionais. A mínima visibilidade nos meios de comunicação que algumas dessas ações alcançaram se deu majoritariamente em mídias alternativas ou canais educativos de baixa audiência. De modo que, durante toda a primeira década do século, embora tenha produzido alguma agitação por onde passou, essa política seguiu desconhecida para além daquelas pessoas diretamente envolvidas na sua execução.

Esse quadro se alterou em 2011, quando materiais do projeto Escola Sem Homofobia se tornaram o centro de uma polêmica nacional. O episódio, que vamos discutir em detalhes mais adiante, trouxe à tona o investimento do do governo federal no debate sobre gênero e diversidade sexual na escola, até então desconhecido para a maior parte das pessoas. Sua aparição para o grande público, no entanto, se deu em circunstâncias bastante desfavoráveis. A forma como esse episódio se desenrolou excitou uma série de estigmas e ansiedades presentes na sociedade brasileira, alimentando um pânico moral em torno do debate destes temas nas escolas. A resposta do governo diante desta crise definiu um ponto de inflexão na agenda LGBT+ na educação. A partir dali, as reações a essa política

educacional se intensificariam cada vez mais, extrapolando os muros da escola e a tornando personagem importante em episódios cruciais da nossa história política recente.

Nesta segunda parte do trabalho de pesquisa, me dediquei justamente a compreender as características e efeitos dessa *reação* à política educacional em gênero e diversidade sexual, a partir do momento em que ela ganhou visibilidade na arena pública brasileira. Para isso, parti de quatro episódios-chave em que ela foi alvo de intensos ataques e nos quais houve uma prolixa produção discursiva contra ela. O primeiro deles é justamente a polêmica em torno do conjunto de materiais do projeto Escola Sem Homofobia, em que pela primeira vez a abordagem que essa política educacional propunha se tornou objeto de um amplo debate público. O segundo, a etapa final de votação do Plano Nacional de Educação, quando as reações à inclusão de uma perspectiva de gênero na educação ganharam corpo e articulação. Como terceiro episódio foi escolhido o momento que precede o impeachment de Dilma Rousseff, em que o antagonismo a políticas LGBTQ+ e feministas na educação passou a integrar o repertório dos movimentos reacionários que retiraram o Partido dos Trabalhadores do governo. E, por último, a campanha eleitoral de 2018, em que o pânico moral em torno do ensino de gênero e sexualidade na escola compôs parte central do processo de ascensão da extrema direita ao poder.

Estes episódios foram definidos por sua capacidade de trazer insumos específicos à pesquisa, tanto por reunirem uma diversidade de agentes, quanto por serem as disputas neles empreendidas representativas e explicativas das transformações vividas pela política educacional e de sua relação com a história política recente. Embora conectados, o veto dos materiais do Escola Sem Homofobia em 2011, a emergência da ideologia de gênero na votação do PNE em 2014, a instrumentalização de uma agenda moral no impeachment de 2016 e o uso eleitoral do "kit gay" por Bolsonaro em 2018 são episódios distintos. Entender as particularidades de cada um destes eventos, como se relacionam e como sucessivamente produziram efeitos regressivos na política educacional em gênero e diversidade sexual (e na própria democracia brasileira) é o objetivo principal deste capítulo.

A análise desses episódios busca não só descrever a sequência de acontecimentos que neles se desenrolaram, mas, mais que isso, identificar os

principais agentes que fizeram oposição à política educacional em gênero e diversidade sexual, suas características, suas formas de ação e o tipo de contra-discurso que produziram contra ela. Tal qual a primeira parte, a metodologia aqui empregada foi a análise de discurso, dentro do paradigma foucaultiano. Para cada episódio foi realizado um estudo bibliográfico - que buscou compreender o contexto político mais amplo - e uma análise de materiais textuais específicos - discursos de parlamentares proferidos em plenário, projetos de lei, ou materiais de campanha - focada em identificar, nestes documentos, a produção discursiva dos seus principais antagonistas. Olhando para esses diferentes momentos em conjunto, busquei desenhar as noções centrais deste contra-discurso e discutir seus efeitos políticos. Nos tópicos seguintes, apresento os resultados da análise para cada um desses episódios. A sensível diferença de tamanho de cada um desses tópicos se deve, em parte, às distintas bases documentais analisadas em cada um deles. E também porque decidi evitar a enfadonha repetição de elementos já trabalhados em prol de focar naquilo que cada episódio traz de novo. Por fim, apresento uma interpretação articulada de como essas diferentes reações produziram, pouco a pouco, um contra-discurso articulado.

### **5.1 Contra o kit**

Embora uma série de livros, cartilhas, jogos, vídeos e outros recursos pedagógicos que tratavam de gênero e diversidade sexual tenham sido produzidos (e distribuídos) por ações financiadas pelo Ministério da Educação ao longo dos anos 2000 (vide tópico 4.1), nenhum destes materiais ganhou a visibilidade daquele produzido pelo projeto Escola Sem Homofobia. Para Felipe Fernandes (2011), se os produtos oriundos das primeiras iniciativas da agenda de gênero e diversidade sexual financiados pelo MEC não ganharam muito destaque, no caso do projeto Escola Sem Homofobia houve um intenso investimento, por parte dos seus realizadores, em divulgar as ações que vinham desenvolvendo. Como resultado do seu *advocacy*, foram realizadas uma audiência pública e um seminário no Congresso Nacional, onde parte dos resultados e produtos do projeto foram apresentados.

No Seminário Escola Sem Homofobia, realizado em novembro de 2010, logo depois da eleição presidencial que consagrou Dilma Rousseff como sucessora de

Lula, é possível perceber uma afinidade política entre ativismo e governo, em que lideranças das principais organizações LGBT+ daquele momento reconhecem o Partido dos Trabalhadores como aliado. Embora positivas, as falas expressam também uma cobrança para que as políticas LGBT+, neste caso em especial aquelas voltadas à educação escolar, avancem de forma mais significativa.

A gente sabe que mudou muito de 8 anos para cá. O nosso Presidente, que vai passar o bastão à nossa Presidenta Dilma, mudou este País. E foi esperançoso; lutou anos e anos, e conseguiu. Nós travestis e transexuais também acreditamos que vamos conseguir. Estamos conseguindo, pouco a pouco, mas é preciso batalhar pelo nome social, que é a maior barreira enfrentada pelas travestis e transexuais. (...) Nós precisamos que o nosso nome seja aliado à nossa identidade de gênero, porque essa é nossa maior perseguição no recinto escolar. Não dá mais para uma pessoa que se identifica como Joana ser chamada de João nas fileiras das escolas espalhadas por este País. (Jovanna Baby, Presidenta da Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros - ANTRA - 23/11/2010)

No momento imediatamente posterior às eleições de 2010, já era evidente a tensão em torno de questões de gênero e sexualidade e seu preço político para o PT. Na sua fala, a Deputada Fátima Bezerra, presidenta da Frente Parlamentar LGBT+, resgata o embate vivido durante o período eleitoral:

(...) confesso a vocês, houve determinados momentos da disputa político-eleitoral em que eu fiquei muito assustada. Assustada, angustiada, apreensiva, porque de fato nós presenciamos e inclusive enfrentamos o debate de temas que vieram à tona na agenda político-eleitoral, agora, recentemente, no nosso País, e vieram à tona de forma muito violenta. O debate que se instalou trouxe à tona as questões de natureza religiosa, a questão da homofobia, a própria questão de gênero, a questão de raça; enfim, tudo isso veio à tona de forma muito violenta, de forma muito virulenta, e na verdade revelou-nos um sentimento predominante em determinados setores da sociedade brasileira. É claro que esse sentimento não foi majoritário; muito pelo contrário, esse sentimento foi derrotado nas urnas. Mas não podemos aqui fechar os olhos. Enfim, quero aqui ressaltar que isso existiu, e veio de forma muito - repito -, muito violenta. (Deputada Fátima Bezerra, presidenta da Frente Parlamentar LGBT+ - 23/11/2010)

Em sua fala durante o seminário, o então Secretário de Diversidade do MEC, André Lázaro, reiterou o compromisso do Ministério com as políticas de direitos humanos e diversidade.

(...) melhorar a qualidade não só do aprendizado de Português e Matemática - que é fundamental, porque sem isso não se aprende o resto. A escola também tem de ser um lugar em que se forme a cidadania, em que se forme o respeito, em que se valorize a riqueza e a diversidade brasileira. Eu acho que esse é o nosso empenho, é o nosso compromisso. O Ministro Fernando Haddad tem sido extremamente atento a essa agenda dos direitos humanos e do respeito à diversidade. (André Lázaro - Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC - 23/11/2010)

O desenvolvimento dessas políticas, entretanto, não transcorria sem conflitos. Dando como exemplo a discussão sobre a inclusão ou não de um beijo entre duas personagens em um dos curtas que compunham o conjunto de materiais do Escola Sem Homofobia, André Lázaro expôs a tensão que acompanhava não só o processo de produção do material, mas se fazia presente, em alguma medida, em toda a agenda LGBT+ na educação.

Pode ter beijo num filme que vai ser passado para o ensino fundamental? Pode ou não pode? Reparem, os lugares que temos em torno do problema são distintos e o modo como vamos lidar com eles também. (...) Há um grau de tensão entre nós pelo lugar que ocupamos que é fundamentalmente necessário. Nós não vamos avançar sem tensão. Seria ilusório eu chegar aqui e dizer que o MEC vai acolher tudo. Seria mentira, e ninguém merece mentira. Há um grau de tensão. Qual é esse grau? Qual é o ideal desse grau de tensão? (...) Eu acho que nós que temos o compromisso da garantia dos direitos humanos, das liberdades e da educação para todos; temos de construir uma agenda de trabalho na qual essas tensões tenham como resultante a construção de produtos, como acho que foi o caso da nossa parceria. (...) Eu acho que há muito ainda que tocar para a frente. Mas não quero perder o que conquistamos: uma agenda, um espaço institucional de negociação e de controle social de política. Eu acho fundamental que não percamos esse espaço e que construamos, para a frente, uma agenda positiva. (André Lázaro - Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC - 23/11/2010)

A exposição de materiais do projeto Escola Sem Homofobia durante o seminário chamou a atenção de parlamentares conservadores. Na semana seguinte ao evento, o então Deputado Jair Bolsonaro, que já vinha há tempos criticando as políticas de educação em gênero e diversidade sexual do MEC, foi à tribuna da Câmara para denunciar o que classificava como "o maior escândalo em 20 anos de Congresso Nacional":

Na semana passada, houve reunião na Comissão de Direitos Humanos e Minorias, em conjunto com a Comissão de Educação, com a presença do Sr. André Lázaro, Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do MEC. Estava presente uma plateia composta de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Essa turma toda reunida tomou decisões de que esta Casa não está sabendo. (...) Atenção, pais de alunos de 7, 8, 9 e 10 anos, da rede pública: no ano que vem, seus filhos vão receber na escola um kit intitulado *Combate à Homofobia*. Na verdade, é um estímulo ao homossexualismo, à promiscuidade. (Deputado Jair Bolsonaro - PP-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Brasília: 30-11-2010)

Em tom alarmista, com uma fala carregada de distorções e estereótipos lgbtfóbicos, o parlamentar descreve o conteúdo do kit como uma ameaça às crianças:

Esse kit contém DVDs com duas historinhas. Seus filhos de 7 anos vão vê-las no ano que vem, caso não tomemos uma providência agora. Primeira história: um garoto de mais ou menos 14 anos, de nome Ricardo, vai ao banheiro fazer pipi, olha para o lado, vê um coleguinha dele fazendo pipi também e se apaixona por esse colega. Vocês da galeria estão ouvindo? Isso está no Jornal da Câmara da semana passada. Isso pode ocorrer com o filho de vocês um dia. Ele se apaixona, resolve vencer o bullying e assumir sua homossexualidade. Os garotos de 7, 8, 9 e 10 anos vão assistir a esse filme no ano que vem. Vamos às cenas do filme dali para frente. Quando a professora o chama de Ricardo na sala de aula, ele se revolta, morde os beijos com seus trejeitos e balbucia: "Bianca. Meu nome é Bianca". No final, esse filme dá a seguinte lição de moral: esse comportamento do Ricardo ou da Bianca passa a ser um comportamento exemplar para os demais alunos. (Deputado Jair Bolsonaro - PP-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Brasília: 30-11-2010)

Como vimos no capítulo anterior, o vídeo a que o deputado se refere, o curta Bianca, trata de uma aluna trans e não de um "garoto homossexual" de 14 anos. Não existe referência à sua sexualidade - a não ser uma brevíssima troca de olhares com um colega no pátio da escola, não há qualquer cena que se passe dentro do banheiro e a "lição" do filme gira fundamentalmente em torno da noção de respeito à identidade de gênero autoatribuída. Mas as distorções prosseguem:

Depois há outro filme de duas meninas lésbicas, de aproximadamente 13 anos de idade, namorando. A grande discussão da Comissão de Direitos Humanos e Minorias - sinto asco ao me referir a essa Comissão - é tratar do beijo lésbico de duas meninas. Atenção, pais, no ano que vem, sua filha de 7, 8, 9 ou 10 anos vai assistir a esse filmete, que já está sendo licitado. A grande discussão da nossa Comissão de Direitos Humanos e Minorias é a profundidade em que a língua de uma menina tinha que entrar na boca da outra menina. Dá para continuar discutindo esse assunto? Dá nojo! (Deputado Jair Bolsonaro - PP-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 30-11-2010)

Novamente atribuindo uma idade menor às personagens do curta daquela que elas efetivamente aparentam, Bolsonaro acusa as políticas de combate à

lgbtphobia de encobrirem uma estratégia de "aliciamento" de crianças e adolescentes e convoca o Congresso a reagir:

Esses gays e lésbicas querem que nós entubemos, como exemplo de comportamento, a sua promiscuidade. Isso é uma coisa extremamente séria. O Presidente da Câmara dos Deputados tem que tomar providências no tocante a esse assunto. Nós não podemos submeter-nos ao escárnio da sociedade. Esse kit, destinado a crianças de 7 a 12 anos, será distribuído no ano que vem para 6 mil escolas públicas do Brasil. Isso é uma vergonha! (...) Essa história de homofobia é uma história de cobertura para aliciar a garotada, especialmente os garotos que eles acham que têm tendências homossexuais. Está na pesquisa, publicada aqui, o número de garotos gays ou de meninas lésbicas, repito, de 7, 8, 9 e 10 anos. Pelo amor de Deus, meus colegas que estão nos gabinetes! Pelo amor de Deus! Daqui a pouco vem aqui um cidadão dizer que estou mentindo. (...) Acusam-me de ser violento, mas não sou promíscuo, não sou canalha com as famílias brasileiras! (Deputado Jair Bolsonaro - PP-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 30-11-2010)

O deputado seguiu denunciando o material durante todo último mês daquela legislatura. Em outro discurso, chamou atenção para o que seria uma influência desproporcional de ativistas LGBT+ ou, em suas palavras "gente com esse passado, com essa opção sexual" (Deputado Jair Bolsonaro - PP-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. 30-11-2010) na produção de materiais didáticos a serem distribuídos pelo MEC às escolas. Em mais uma fala, Bolsonaro apela à bancada religiosa para que se posicione diante da iminente distribuição do material:

(...) quero aproveitar o plenário cheio porque o assunto é extremamente grave. Alguns levam para o lado da galhofa, mas, repito, o assunto é extremamente grave. O governo federal está em vias de distribuir às escolas públicas de primeiro grau - a previsão é para o ano que vem - um kit contra a homofobia. (...) Eu tenho um dos filmetes e vou colocá-lo na Internet. É um negócio triste! Esse pessoal ativamente gay está extrapolando! No filmete, um namoro, que começa no banheiro entre dois meninos, passa pela sala de aula, onde um garoto passivo ou gayzinho não admite mais ser chamado de Ricardo, quer ser chamado de Bianca. E, mais avante, ele questiona a Diretoria da escola sobre querer frequentar o banheiro feminino. Meus companheiros, isso já está acertado! O kit vai ser distribuído no ano que vem para as escolas públicas do primeiro grau. (...) Estive em alguns programas, como o da Luciana Gimenez, e alguns não entenderam e levaram para a galhofa. Isso é sério. Entendo até que é questão de soberania nacional. A garotada de 7, 8, 9, 10 anos não pode ter acesso a esse filmete. Mais ainda, o Secretário André Lázaro fica exultante na Comissão, Sr. Presidente, quando diz que tem em suas mãos 58 milhões de jovens do primeiro grau que terão, ao seu lado, esse material contra a homofobia, que, na verdade, repito, é um estímulo ao homossexualismo. (...) Essa onda de querer combater a homofobia está estimulando o homossexualismo, a pederastia, a baixaria. Eu não quero isso para a minha neta, para o meu neto! (Deputado Jair Bolsonaro - PP-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 08-12-2010)



Ainda em dezembro de 2010, o Deputado Paes Lira (PTC-SP) se juntaria à Bolsonaro no alerta para o perigo da distribuição dos kits. Policial militar, Lira assumiu a cadeira no Congresso Nacional após a morte do primeiro deputado federal assumidamente gay eleito, Clodovil Hernandez, de quem era suplente. Nas palavras do parlamentar, com o propósito aparente de “modificar condutas negativas no meio escolar” ou “evitar que essas pessoas sejam maltratadas, perseguidas, vilipendiadas”, o material do Escola Sem Homofobia na verdade estimularia “condutas eróticas precoces no meio da nossa mocidade”. Para o deputado, a abordagem do ESH não seria o modo adequado de “prevenir a violência contra homossexuais”, mas “uma maneira de estimular nossa juventude a adotar condutas de risco” que deveria, portanto, “ser repelida”.

Essa campanha é destinada a alunos da 6ª à 9ª séries. Portanto, há pré-adolescentes, jovens de 11, 13 ou 14 anos de idade. Trata-se de uma campanha equivocada, porque contém cenas que induzem à lascívia, estimulam crianças e adolescentes a experimentarem precocemente a sexualidade, expondo-os a todos os riscos derivados de uma atividade precoce - sabemos bem quais são - que causa os piores danos à juventude do nosso País. São estímulos de tal ordem que até o Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Sr. André Lázaro, veio dizer que por meses discutiram se colocariam ou não num filme um beijo gay entre meninas. (...) Ainda bem que cortaram o beijo, não é? Porque primeiro vem o beijo, depois o beijo de língua e daqui a pouco até cena de sexo explícito destinada ao público entre 11 e 14 anos. Será que as famílias sabem o que está acontecendo nas escolas públicas? (Deputado Paes de Lira - PTC-SP - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 02-12-2010)

Em 2011, no primeiro dia da nova legislatura, manifestantes pró-LGBT+ ocuparam corredores do Congresso pedindo apoio às suas pautas. No mesmo momento, o deputado Jair Bolsonaro apontava que uma das prioridades do início de seu sexto mandato seria justamente combater a distribuição do material elaborado pelo Ministério da Educação que, em suas palavras, estimularia o "homossexualismo" e abria porta para a pedofilia. À denúncia do kit se somariam outros materiais, campanhas e projetos, reais ou inventados, descritos por Bolsonaro como uma "onda cor-de-rosa":

(...) criaram bolsa de estudos para jovem homossexual, estágio remunerado para jovem homossexual e cota para professor homossexual no 1º grau. E - acreditem, se quiserem - o Governo está na iminência de lançar uma campanha nacional de sexo seguro para adolescentes LGBT+, usando personagens adolescentes. (...) se ser homofóbico é combater isso aqui, podem continuar me chamando de homofóbico, porque eu não vou admitir essas ações desses grupos homossexuais radicais, os mesmos que querem substituir a bandeira do Brasil dos pátios das escolas, onde está escrito "Ordem e Progresso", por uma bandeira arco-íris com a expressão "Vale Tudo". (Deputado Jair Bolsonaro - PP-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 28-04-2011)

Em março, Bolsonaro veria rejeitado pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara um requerimento seu que pedia a convocação do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, para dar esclarecimentos sobre o projeto Escola Sem Homofobia. Mesmo assim, o parlamentar seguiu combatendo a distribuição do material e foi, aos poucos, ganhando adesão de outros parlamentares. Entre abril e maio, o material ganharia atenção de um considerável número de parlamentares, em sua maioria vinculados às bancadas religiosas da Câmara. Já no início de 2011, a Frente Parlamentar Evangélica se movimentaria para pressionar o governo pela suspensão do material.

### *Cristãos pela família e contra o kit gay nas escolas*

Examinando as falas de parlamentares contrários à distribuição do material é possível identificar certo conjunto de pressupostos e argumentos que se articulam na construção de um discurso comum. Ao todo foram analisados 108 pronunciamentos proferidos por parlamentares no plenário da Câmara dos Deputados, entre fins de 2010 e início de 2012, que fizeram referência direta aos materiais do projeto Escola Sem Homofobia, a grande maioria contrários à sua distribuição. Dentre estes, 29 são de autoria do deputado Jair Bolsonaro. Suas falas contêm os principais elementos discursivos compartilhados pelos opositores ao material, mas nesta apresentação foram, por um momento, deixadas de lado, para que se possa observar como não só ele, mas um conjunto de parlamentares conservadores construíram uma linha argumentativa que, como se pode perceber nas próximas páginas, vai bem mais além da verborragia agressiva de Bolsonaro.

À exceção de parlamentares do Partido Socialista Brasileiro (PSB) e uma deputada do Partido Democrático Trabalhista (PDT), os demais opositores do material são oriundos de partidos identificados como de centro e direita. Embora

nem todos exaltem sua filiação religiosa, é inegável que a reação se concentrou entre parlamentares vinculados às bancadas evangélica e católica. O debate sobre o kit acontecia no mesmo momento em que estavam sendo tratadas uma série de questões relativas à orientação sexual e identidade de gênero no Congresso, colocando ativistas LGBT+ em confronto com grupos conservadores, como a normatização de procedimentos de reprodução assistida para casais homossexuais, a proibição de terapias de conversão sexual e a polêmica proposta que tornava crime a discriminação contra pessoas LGBT+. Esta última era fonte intensa de atrito entre ativismo, governo e parlamentares vinculados a organizações religiosas que se viam diretamente ameaçados pela criminalização da lgbtfobia. Todo esse ambiente belicoso parece ter encontrado no combate ao kit anti-homofobia um ponto de canalização de tensão.

Em um momento em que lideranças religiosas estavam sendo acusadas de fomentarem a violência contra pessoas LGBT+, vários deputados reafirmam em suas falas seu compromisso com o combate à discriminação e se esforçam em se apresentarem como não sendo “homofóbicos”, o que no seu entendimento não é contraditório com a condenação moral de quaisquer práticas que fujam à cis-heterossexualidade. Nas palavras do então Deputado Eros Biondini (PTB-MG), que diz falar não só em nome dos colegas da bancada católica da qual era líder, “mas também em nome dos movimentos pastorais, como a Pastoral Familiar, a Pastoral da Sobriedade e a Renovação Carismática Católica”:

(...) se por um lado, somos contra qualquer tipo de discriminação, qualquer tipo de preconceito e sobretudo qualquer tipo de violência nas escolas ou contra quem quer que seja, por outro, somos zelosos com os valores e os princípios da família, o que a Frente da Família defende. (Deputado Eros Biondini / PTB-MG - Discursos Proferidos em Plenário. 25-05-2011)

Se a proteção a LGBT+ é entendida como dever do Estado, valorizar as vivências desses sujeitos já constituiria um estímulo indevido. Para o Deputado Aureo Ribeiro (PRTB-RJ), empresário fluminense que se autodefine como “pró-vida” com forte atuação contra a descriminalização do aborto, o material do projeto Escola Sem Homofobia “não educa nem esclarece, só incita”.

Concordo que os profissionais nas escolas devem estar preparados para lidar com qualquer situação de preconceito. Mas não é o caso de valorizar determinados comportamentos para afrontar valores que muitos cidadãos querem manter no seio de seu núcleo familiar. (Deputado Aureo / PRTB-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 02-03-2011)

Para o parlamentar, “a opinião do Cristianismo sobre o homossexualismo não pode ser tratada como homofobia” e as políticas de combate à discriminação deveriam se restringir à promoção do respeito e não à valorização de comportamentos que ele afirma “minoritários”:

O que se deve ensinar nas escolas é que ninguém deve ser ridicularizado, desrespeitado, sofrer preconceito em relação à religião, sexo, idade, condição física, condição social, à opção sexual. Respeitar a opção de adultos não significa, contudo, valorizar e ensinar para crianças determinados comportamentos minoritários, afrontosos aos valores tradicionais e familiares. (Deputado Aureo / PRTB-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 18-04-2011)

A ideia de que o material iria além do enfrentamento à discriminação e acabaria se constituindo em um estímulo a comportamentos não normativos - exatamente o sentido embutido na expressão “kit gay”, alcunha criada por Jair Bolsonaro para desqualificar o material - é o eixo argumentativo que atravessa todas as falas. O então presidente da Frente Parlamentar Evangélica, deputado João Campos (PSDB-GO), delegado de polícia e pastor da Assembléia de Deus de Goiás, caracterizou o material como “uma cartilha que está muito mais fazendo a apologia do sexo entre crianças e adolescentes do que necessariamente orientando acerca da homofobia, do ponto de vista preventivo, para educar as pessoas” (AGÊNCIA CÂMARA NOTÍCIAS, 17-01-2011). Para o parlamentar, o kit estaria fazendo “apologia à prática e ao incentivo do homossexualismo”, algo inadmissível “para estudantes da rede pública”. Embora afirme respeitar “a opção sexual que qualquer cidadão faça”, o parlamentar se diz “absolutamente convencido de que não cabe ao poder público financiar esse tipo de orientação e de estímulo”.

O Deputado Antonio Bulhões (PRB-SP), bispo da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) e apresentador do programa religioso Fala que Eu Te Escuto na Rede Record, ressalta que é “plenamente favorável à proteção não só dos alunos, mas de todos os homossexuais e bissexuais, qualquer que seja o percentual deles na sociedade”, mas que se posiciona contra a “promoção de políticas públicas que acabam estimulando o sexo precoce e a procura por experiências que não se

coadunam com os valores defendidos no âmbito da maioria das famílias” (Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 24-05-2011). Para o deputado, "em vez de combater o preconceito contra os homossexuais, o que os vídeos fazem é apologia ao homossexualismo e ao bissexualismo".

Sim, senhoras e senhores, é isso que eles fazem! Para se ter uma ideia do porquê da minha revolta, basta mencionar por alto o conteúdo do vídeo intitulado Probabilidade. Nele, a história se inicia com a narrativa de um adolescente chamado Leonardo, que descobre sentir atração pelo primo de um amigo tanto quanto sentia por sua própria namorada! Na noite em que faz essa constatação, fica confuso e começa a se perguntar sobre a sua sexualidade. No dia seguinte, contudo, chega a uma conclusão estupefaciente: não há razão para ele ficar só com meninas ou só com meninos! Optando pelos dois sexos, ele aumentaria em quase 50% a probabilidade de encontrar alguém por quem sentisse atração! Nas palavras do personagem, ele "tinha duas vezes mais chances de encontrar alguém"! (Deputado Antonio Bulhões / PRB-SP - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 24-05-2011)

*Probabilidade* é um dos vídeos que gerou mais incômodo entre parlamentares por retratar a bissexualidade não só em uma perspectiva positiva, mas como uma orientação sexual que ampliaria - como o próprio título sugere - a "probabilidade" de vivências afetivas.

Que mensagem o vídeo deseja passar? Que vale a pena ser bissexual para aumentar as chances de ser feliz? Que faz parte da natureza humana sentir atração por ambos os sexos e que estão errados os que não pensam dessa forma? Pelo menos são essas as mensagens que pude captar nessa história! Se não quisermos que nossas crianças sejam sugestionadas a também "aumentar as suas probabilidades", devemos dizer um forte "não" a esses vídeos, que nunca deveriam ter saído do papel! (Deputado Antonio Bulhões / PRB-SP - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 24-05-2011)

No entendimento destes parlamentares, ao caracterizar orientações sexuais e identidades de gênero não-cisheterossexuais de forma positiva em um material voltado a estudantes das redes públicas, o kit se constituiria verdadeira ameaça ao “normal desenvolvimento” e à “formação moral” da infância e da juventude. Para o deputado Pastor Eurico (PSB-PE), membro da Assembleia de Deus, se adultos estão “mais bem preparados para enfrentar essas ameaças”, os jovens, as crianças e os adolescentes não possuiriam os “recursos internos para se protegerem contra ideologias e hábitos artificiais, criados pela propaganda e pelo estardalhaço feito por algumas minorias” (Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 15-08-2011).

A desinformação tem participação importante na excitação de um pânico moral em torno dos materiais. Alguns deputados geram confusão ao associar o kit a outros materiais que supostamente teriam sido distribuídos em escolas, cujo conteúdo seria evidentemente inadequado a crianças e adolescentes. Nas palavras do deputado Lincoln Portela (PR-MG), radialista e pastor da Igreja Batista Solidária:

(...) quando vamos a uma banca de revistas em que há revistas pornô à venda, verificamos que todas têm tarjas cobrindo seu conteúdo. Não se vê, numa banca de revistas, nenhuma revista pornô aberta. Elas sempre vêm com uma tarja branca ou escura tampando as cenas que trazem. Infelizmente, esse não é o entendimento que o Ministério da Educação ou a Secretaria Nacional de Direitos Humanos está tendo em relação às cartilhas já distribuídas nas escolas para crianças de 7, 8, 10 anos de idade, que mostram sexo explícito. Numa delas - como está na cartilha, não incorro em falta de decoro parlamentar ao falar nesta Casa - há um homem, de cavanhaque - ainda bem que não é de barba -, agachado, de quatro, com outro homem por trás dele fazendo penetração anal. Essa cartilha é para as nossas crianças! Mas uma cena dessas numa revista, na banca de revistas, é censurada. Na televisão ela também é censurada. Até mesmo nos canais fechados ou nos que passam filmes desse estilo à meia noite, à 1 hora, essas partes do corpo não são mostradas. Mostram casais tendo relações sexuais, mas sem exibirem cenas pesadas. Mas as cartilhas distribuídas nas escolas estão dessa maneira. Então, tem de haver limites. Não estou querendo travar nenhuma guerra religiosa, nada disso. Mas tem de haver limites. E a sociedade brasileira começa a entender isso. Ainda não vi os filmes, mas meu jornalista em Belo Horizonte já preparou três filmes e me disse: "Deputado, eu fiquei assustado quando vi os filmes". E eu espero não me assustar muito, por já estar prevenido. (Deputado Lincoln Portela - PR-MG - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 17-05-2011)

Para alguns parlamentares, os vídeos poderiam ser mesmo classificados como pornográficos. Nas palavras do deputado Áureo (PRTB-RJ), para que os materiais pudessem ser distribuídos "teríamos que descriminalizar os atos libidinosos do que trata o nosso Código Penal" (Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 02-03-2011). Na caracterização do perigo que o material representa, parlamentares não hesitam em associá-lo ao abuso sexual e à pedofilia.

Sra. Presidente, esta Casa e o Congresso Nacional não podem deixar passar em branco o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, celebrado hoje. (...) Sra. Presidente, a luta contra a pedofilia também está diretamente ligada aos valores da família, pai, mãe e estrutura, como temos na Constituição. Os católicos que aqui estão, a bancada católica e a bancada evangélica têm que se mobilizar e estar atentos, sobretudo em relação a esse kit que está sendo distribuído nas escolas públicas do Brasil pelo Ministério da Educação. (Deputado Eros Biondini - PTB-MG - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 18-05-2011)

Afora informações falsas e evidentes distorções, a noção de "inadequação" propagada pelos parlamentares diante do material está evidentemente definida pelo fato de se tratarem de pessoas LGBT+.

Por que o Ministério da Educação, ou por que a Secretária de Direitos Humanos então não apresenta uma cena dessas entre marido e mulher? Ainda assim seria complicado - e eu não também não aceitaria. Mas não há dúvida de que é ainda mais complicado esse tipo de cena entre pessoas do mesmo sexo. Devemos orientar os alunos sobre sexualidade? Devemos. Devemos orientá-los sobre minorias e diferenças? Devemos. Devemos preservar e respeitar a identidade e as escolhas das pessoas? Devemos. Devemos ser homofóbicos? Claro que não devemos ser homofóbicos. Mas tem de haver limites. (Deputado LINCOLN PORTELA (Bloco/PR-MG. - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 17-05-2011)

Para Antonio Bulhões (PRB-SP), não seria a primeira vez "que as nossas crianças são expostas a cartilhas ofensivas, para não dizer pornográficas, com cenas de sexo explícito!" (Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 24-05-2011). Nesta linha, o kit serve de mote para a crítica enfática a um conjunto amplo de políticas de educação sexual, interpretadas, no conjunto, como um estímulo precoce à sexualidade entre crianças e adolescentes. É interessante como ações de promoção da saúde e de direitos sexuais e reprodutivos nas escolas são responsabilizadas pela disseminação de ISTs e da gravidez não-planejada na adolescência, justamente aquilo que elas objetivam enfrentar.

Nos próximos dias, tentar-se-á começar a distribuição do tal kit anti-homofobia nas escolas públicas do País, que de antihomofobia não tem absolutamente nada. Na verdade, é um projeto para estimular o comportamento erótico na nossa juventude, e precocemente, com todas as desgraças que daí advêm e que sabemos muito bem quais são: a gravidez precoce e indesejada, a propagação das doenças venéreas, etc. Não se trata de ficar perseguindo determinadas categorias de pessoas nem negando os seus direitos, mas não há razão também para estimular o homossexualismo na nossa juventude. E é isso o que consegue o tal do kit anti-homofobia, principalmente com um "filmetzinho" sobre um determinado personagem, sabe-se lá se homem, se mulher, denominado Bianca. Tudo isso vai mais longe porque passa pela distribuição indiscriminada, com dinheiro público, de preservativos, até nas escolas, exatamente para continuar a estimular o procedimento erótico precoce nas nossas crianças, sem que elas tenham estrutura psicológica para o início da vida sexual. E vai pelas condutas da chamada educação sexual nas escolas, que, muitas vezes, corariam - basta verificar que tipo de ensinamento é ministrado pelos ditos mestres encarregados dessas áreas - pessoa adultas, vividas. (Deputado Paes de Lira - PTC-SP - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 15-12-2010)

Se as vivências LGBT+ podem ser toleradas e mesmo respeitadas como exercício do livre arbítrio de pessoas adultas em um ambiente democrático, a disseminação, especialmente entre jovens, de que todas as orientações sexuais e



identidades de gênero têm o mesmo valor é descrita como absurda e perigosa. Absurda porque negaria a verdadeira “natureza” dos sexos e da sexualidade e perigosa porque normalizaria, entre crianças e jovens, práticas anti-naturais. Para fundamentar a noção de “natureza”, que funciona como eixo de diferenciação entre práticas normais e desviantes, se convoca tanto Deus quanto a Biologia. Para além de argumentos religiosos, o material seria inadequado por ir de encontro a noções associadas às ciências biológicas, evocadas como comprovação científica da existência de uma diferença sexual inata que configuraria a cisgeneridade e a heterossexualidade como comportamento natural.

Sabemos que, cientificamente, a questão sexual é definida somente em dois gêneros: masculino e feminino, XX e XY. Na ciência forense, num teste de DNA, é possível identificar o sexo de todos os animais sexuados com base nesse princípio científico. Por exemplo, um transexual masculino que tiver material genético preservado em testes de DNA será classificado como do sexo masculino. O homossexualismo é um fenômeno comportamental, e não um sexo biológico, ou um gênero próprio, salvo raras exceções de disfunções hormonais e de má formação genética. (Deputado Aureo / PRTB-RJ. Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 02-03-2011)

Para o deputado Edmar Arruda (PSC-PR), empresário e também vinculado à bancada evangélica, "transformar a questão homossexual em questão de educação" seria um equívoco, já que essa seria uma "prática" que, por si só, não teria "legitimidade teórica".

O fato de haver homossexuais não garante que a natureza humana, sua biologia e estrutura estão aptas ao relacionamento homossexual ou demandam por ele. Como ensinar anatomia, fisiologia, as funções dos órgãos masculinos e femininos e, ao mesmo tempo, ensinar que nada disso deve ser levado em consideração nas escolhas de ordem sexual? (Deputado Edmar Arruda PSC-PR - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 02-06-2011)

É interessante como, na sequência, o parlamentar recorre simultaneamente à biologia e à religião para desqualificar o caráter “científico” dos materiais e reafirmar o caráter “natural” da cisgeneridade e da heterossexualidade .

As duas escolas teóricas tradicionalmente defendidas neste caso, criacionismo e evolucionismo, impossibilitam qualquer harmonização: do ponto de vista criacionista, o homossexualismo viola a decisão original e nega o propósito para a existência como foi planejada; do ponto de vista evolutivo, o homossexualismo atenta contra a procriação da espécie e, conseqüente manutenção da vida. Não faz sentido. Sugerir que ensinar tolerância (inclusive) aos homossexuais exige uma campanha de defesa da prática homossexual em escolas é outra discrepância. As crianças devem ser orientadas a lidar com a sexualidade de forma biológica e natural, deixando as questões psicológicas e éticas para um momento de maior maturidade e menor exposição emocional. Não é normal que um homem se comporte como mulher ou vice-versa, por mais comum que se torne pelo uso. A escola é, antes de mais nada, espaço de ciência e formação, não de políticas questionáveis produzidas por minorias ressentidas. Não podemos admitir que crianças sejam confundidas, por exemplo, sobre que banheiro quem tem um pênis deve usar e que banheiro quem tem uma vagina deve usar. São crianças, pelo amor de Deus! (Deputado Edmar Arruda PSC-PR - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 02-06-2011)

Direcionando falas abertamente transfóbicas à personagem do vídeo *Encontrando Bianca*, os parlamentares descrevem um mundo em que a existência de pessoas trans é uma impossibilidade física, lógica e moral. Paralelamente, o uso recorrente de termos como *homossexualismo*, *bissexualismo*, *lesbianismo* ou *travestismo* entre os opositores do kit denota uma percepção patologizada de quaisquer práticas que fujam à cis-heterossexualidade, referidas indistintamente de formas pejorativas, não raro, utilizando-se termos ainda mais estigmatizantes, como pederastia e sodomia, que agregam um sentido de condenação bíblica.

(...) não existem malabarismos intelectuais nem contorcionismos lógicos que possam justificar o injustificável. Qualquer pessoa de bom senso percebe a atração natural que existe entre homens e mulheres e sabe que é a união desses dois opostos complementares que torna possível a fundação de uma família emocionalmente estável e espiritualmente integrada. (Deputado Pastor Eurico PSB-PE - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 15-08-2011)

Para muitos parlamentares, o material não constituía apenas um equívoco, mas sinal do avanço de mudanças culturais que estariam ameaçando de forma ampla e contundente a sociedade. A oposição entre tradição e progresso é um dos núcleos de sentido do discurso daqueles que se colocam contrários ao kit.

(...) o progresso não pode passar por cima da vida, da família e dos valores cristãos. O progresso depende do respeito a essa tradição, que defenderei debatendo democraticamente com várias tendências ideológicas, partidárias e religiosas. (...) Eu e meus eleitores, e creio que a maioria dos brasileiros, não concordamos com a distribuição de material nas escolas mostrando casais homossexuais se beijando. (Deputado Aureo / PRTB-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 18-04-2011)

Nesse processo, o kit não estaria sozinho, mas se somaria a “inúmeras proposições” que tramitavam pelo Congresso para constituir uma série de “ataques sistemáticos à família brasileira”.

Vivemos uma cultura hedonista e consumista. Há uma permissividade moral cada vez maior, veiculada mormente por meios de comunicação social que agridem a família e desorientam a juventude. Soma-se uma legislação adversa aos ideais e direitos da família. A todo momento somos surpreendidos com novos projetos de lei no Congresso Nacional, novos decretos do Poder Executivo e outros expedientes legais que desfiguram ou desqualificam a instituição familiar em seus valores básicos e permanentes. (Deputado João Campos / PSDB-GO - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 28-03-2011)

Em seu longo pronunciamento contra o material, o deputado João Campos argumenta que aqueles materiais de combate à lgbtfobia fariam parte de uma “cultura de morte”, que “procura enfraquecer a família como natural fonte de vida”.

Sempre me posicionei contrário aos projetos de lei prejudiciais à instituição familiar, como os que ampliam os casos de despenalização do aborto, o que legaliza a união civil de pessoas do mesmo sexo, outro que permite a esterilização humana como método de planejamento familiar, o que reconhece a prostituição como profissão regulamentada e o que quer desfigurar a entidade familiar com o chamado projeto de lei do Estatuto das Famílias.(...) Menos percebido que os ataques à vida são os ataques à família. A família tradicional, natural, constituída de pai, mãe, filhos, unidos pelo sacramento do matrimônio, já é considerada uma exceção. A desestruturação da família vem aos poucos. Inicialmente, legalizou-se a separação do casal, depois veio o divórcio, e agora foi aprovado o divórcio instantâneo. A união estável figura na Constituição brasileira como entidade familiar e está definida como a união entre o homem e a mulher. Agora há vários projetos de lei que buscam assegurar a desintegração da família.(...) Com a desculpa de que querem assegurar bens patrimoniais e outros benefícios sociais para os parceiros daquela união, esses grupos desejam alterar o conceito de família para considerar como entidade familiar a união de duas pessoas do mesmo sexo, embora não digam expressamente isso. A defesa dessa tese vem sendo feita pelos mesmos grupos e instituições internacionais promotoras do controle de nascimentos. (...) Nem sempre percebemos os motivos que levam à destruição da vida e da família, e muitos, por desinformação, contribuem para isso. Outros já perderam o sentido da vida e estão anestesiados pela propaganda dos meios de comunicação, principalmente pela televisão, que leva para a nossa casa a violência, o sexo, o aborto, a esterilização, a pornografia, o sexo desenfreado, a desintegração da família, por meio de suas novelas, filmes ou outros programas de auditórios e de entrevistas. Muitos desses programas são financiados com vultosos recursos dos que promovem a cultura da morte. A família se sente impotente diante desse rolo compressor. (Deputado João Campos / PSDB-GO - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 28-03-2011)

Ao evocar a noção de "família", esses parlamentares evocam não uma ideia vaga ou geral de agrupamentos formados por laços de afeto, convivência e parentesco, mas uma formação muito bem definida, estruturada na cisgeneridade, na heterossexualidade, na finalidade reprodutiva, que tem por fundamento moral e

ideológico uma cosmologia cristã. Esses descritivos nem sempre são explicitados, porque estão subsumidos no termo, justamente por estarem naturalizados. A “cultura de morte” a que João Campos se refere abarca toda e qualquer prática que de alguma maneira escape a esse ideal:

O divórcio leva à destruição da família; a liberdade sexual leva à promiscuidade; a contracepção é contrária ao surgimento de uma nova vida; a esterilização seca a fonte da vida; o aborto destrói uma vida; a pornografia arruína o ser humano; a fecundação artificial significa fazer filho sem o ato do amor. Tudo isso é contrário à vontade de Deus. Só o casamento monogâmico entre um homem e uma mulher preserva e dará continuidade à procriação. (Deputado João Campos / PSDB-GO - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 28-03-2011)

De acordo com Juan Marco Vaggione (2017), a cultura da morte foi utilizada por João Paulo II na encíclica *Evangelium Vitae*, ainda nos anos 1990, e a partir daí tornou-se um conceito central para a compreensão da política sexual da Igreja Católica em diferentes países:

Segundo esta encíclica, a cultura da morte implica um "conceito egoísta de liberdade que vê a procriação como um obstáculo ao desenvolvimento da própria personalidade". Por trás das demandas pelo reconhecimento de direitos, a Igreja considera a existência de uma mentalidade contraceptiva, que subverte os principais valores ligados à família, ao sexo conjugal ou, ainda, à complementaridade entre os homens e mulheres. Embora a cultura da morte esteja diretamente ligada ao aborto e à eutanásia, o que está em jogo, segundo a Igreja, é uma 'mentalidade não reprodutiva', que inclui no mesmo conjunto a demanda pelo aborto (como o assassinato das pessoas mais inocentes) com qualquer pretensão que busque legitimar a separação entre sexualidade e reprodução (distinção básica para qualquer direitos sexual reprodutivo). O relativismo cultural, o pluralismo ético e a oposição às normas morais objetivas são considerados a "raiz comum de todas essas tendências".

Para o deputado João Campos, como resposta a essas perigosas transformações, seria preciso restaurar o “verdadeiro” sentido de família através, especialmente, da religião. A religião aparece aqui não apenas como ato de fé, mas como fundamento de formação ética, única capaz de garantir o desenvolvimento moral da família e, por consequência, de toda a sociedade brasileira.

(...) o Brasil, a nossa gente, o nosso povo, está precisando rever seus conceitos de família, família natural, família naquela estrutura convencional que conhecemos, porque dali decorre o ensinamento de diversos princípios e valores do ponto de vista ético que vão orientar todo o conjunto de uma sociedade. A sociedade brasileira está precisando de religião. Aqui não falo apenas do ponto de vista transcendental, mas da religião como uma escola de vida, de princípio, de ensinamento (...). Antes de vermos a religião como algo transcendental, devemos vê-la apenas como uma ferramenta para a formação de caráter, de princípios, e daí por diante. Acima de tudo, e em primeiro lugar, estamos precisando muito, com muita intensidade, de Deus. Uma nação sem Deus não vai a lugar algum. (Deputado João Campos / PSDB-GO - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 28-03-2011)

Nesta como em outras falas, não há distinção entre religião (leia-se, cristianismo) e ética. A religião é percebida justamente como o veículo através do qual valores fundamentais para a vida em sociedade são transmitidos. Não se imagina a possibilidade de construção de uma ética coletiva fora de uma gramática cristã. Uma sociedade sem religião seria, portanto, uma sociedade sem ética, incapaz de construir os valores mínimos necessários à sua existência. A família (cis-heterossexual cristã) aparece como a instituição basilar que contém e reproduz esse conjunto de valores fundamentais à constituição da nação brasileira.

Quero aproveitar esta oportunidade para reafirmar meu compromisso com a defesa do que considero os pilares da sociedade brasileira: a família e a integridade moral dos indivíduos. Sem a preservação da família e sem o equilíbrio físico e emocional dos cidadãos, a sociedade se desintegra. Vivemos num mundo em que as ameaças são cada vez maiores, pois têm sido potencializadas por liberdades excessivas e pelo consumismo, que cresce com o uso de propaganda científica para manipular a consciência das pessoas. A reação a essas ameaças deve partir do fortalecimento dos princípios e valores fundamentais de nosso povo que têm sido transmitidos de pai para filho, através das gerações, ou seja, os valores cristãos. (Deputado Pastor Eurico (PSB-PE) Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 15-08-2011)

No entendimento de muitos parlamentares, ao incorporar uma perspectiva laica sobre as vivências LGBTQ+ que, em muitos aspectos, seriam contrárias aos princípios religiosos cristãos, as políticas educacionais para a diversidade sexual e de gênero estariam desrespeitando os valores compartilhados pela maioria dos brasileiros. Em suas falas, os parlamentares se colocam como defensores desse conjunto de valores supostamente majoritários. Para o deputado Lincoln Portela, o grupo que defendia a suspensão do kit representaria "no mínimo, mais de 80 milhões de brasileiros que pensam da mesma maneira", e era preciso "dar satisfações a essas pessoas, a esse povo, a esses eleitores que o colocaram para representá-los aqui" (Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 25-05-2011). Entre estes parlamentares parece consolidada a ideia de que o Brasil

seria, por fundamento, um país cristão, já que a maioria dos brasileiros se identificam como católicos ou evangélicos e a própria sociedade brasileira teria sido forjada no cristianismo.

(...) este País é composto de 92% de cristãos. (...) Estamos numa nação cristã, a maior nação cristã localizada abaixo da linha do Equador, e os nossos princípios moldaram uma sociedade inteira. (Deputado Pastor Marco Feliciano (PSC-SP) Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 12-04-2011)

Mais que discutir se, de fato, os argumentos desses parlamentares seriam ou não corroborados pela maioria do eleitorado, o que me parece interessante ressaltar é como o apelo à moralidade cristã opera como uma estratégia de construção de si como representante da maioria e o combate à política educacional em gênero e diversidade sexual é uma forma de afirmar-se nessa posição.

Para além do uso da fé na construção da identidade política desses parlamentares, essa linha de argumentação desemboca em uma noção bastante heterodoxa de "laicidade", que aponta, em verdade, para uma re-cristianização do Estado brasileiro. Para o deputado Takayama (PMDB), "é hora de o Brasil despertar e entender que somos um País laico, mas com orientação cristã" (Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 12-04-2011). Nessa lógica, nada mais natural seria que os valores cristãos que guiam a maioria da sociedade sirvam de orientação também para as políticas públicas, em especial de educação.

Enquanto essa re-cristianização do Estado não acontece, seria conter a atuação do governo em assuntos que estariam no âmbito do universo privado das famílias. Ao propagar, via política educacional, ideias contrárias aos valores compartilhados pela maioria da sociedade brasileira, o governo estaria interferindo de forma indevida na educação moral das crianças e jovens, e desrespeitando a autoridade das famílias que desejam criar seus filhos e filhas de acordo com valores "tradicionais".

A CNBB e os movimentos constituídos têm manifestado preocupação tanto com a movimentação desse kit que está sendo distribuído nas escolas e que faz apologia a práticas homossexuais, como também com projetos que tramitam no Congresso Nacional e que, muito mais do que combater o preconceito, querem, sim, tolher aqueles que se manifestam e desejam criar seus filhos orientando-os heterossexualmente. (Deputado Eros Biondini - PTB-MG - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 18-05-2011)

Para o Deputado Antonio Bulhões (PRB-SP), "um governo não pode, a pretexto de combater o preconceito, intrometer-se demais em assuntos de ordem particular", instaurando o que o parlamentar caracteriza como "uma verdadeira ditadura das minorias". Para o parlamentar, "a discussão sobre a sexualidade é um assunto íntimo a ser abordado, não na escola, mas em casa, pelos pais" (Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 24-05-2011). Nessa linha argumentativa, as políticas educacionais de gênero e sexualidade são retratadas como uma ingerência do Estado no espaço moral privado das famílias.

Não é papel do Governo decidir se o cidadão deve ser gay; não é papel do Governo decidir se a menina deve ser lésbica. Essa é uma decisão pessoal, não é papel de Governo. O papel do Governo é combater, sim, qualquer tipo de discriminação.(...) Nós queremos, sim, que haja respeito à orientação sexual, e não imposição. (Deputado Antony Garotinho PR-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 25-05-2011)

Por dizer respeito a questões privadas, esse seria um tema a ser tratado pela família, sem interferência do Estado.

(...) orientação sexual deveria ficar restrita à influência da família e ao controle dos pais, principalmente quando o setor educacional do nosso País vive um momento caótico, tendo a escola demandas mais urgentes e importantes do que tratar dessa problemática, que, na verdade, só trará situações de risco aos nossos adolescentes, crianças e todos aqueles que estão convivendo dentro e fora das escolas, além de inúmeros prejuízos do ponto de vista moral, psicológico, emocional e educacional. É, sem dúvida, o fim da educação em nosso País, porque ela já não é boa. A minoria das pessoas, Sr. Presidente, Srs. e Sras. Deputadas, passa por cima de todos os valores éticos, morais, familiares, cristãos e educacionais. (Deputado Vilalba - PRB-PE - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 26-05-2011)

A ideia de que o governo estaria interferindo em uma seara que deve permanecer restrita às famílias é compartilhada por vários parlamentares. Nesse sentido, a criação e difusão dessas políticas iria contra a própria democracia, ao supostamente desconsiderar os valores e opiniões majoritária entre as famílias brasileiras. Para o deputado Takayama - PSC-PR, houve falta de debate, assim como imposição.



Às pessoas que têm parecer contrário a essa posição, os cristãos e os familiares, não foi dado nenhum direito de debater o assunto. Os pais não estão sendo orientados, não há discussão sobre o assunto, simplesmente está sendo empurrado goela abaixo um kit que dizem que é para combater a homofobia. Aliás, nenhum cristão que se preze é homofóbico. (Deputado Takayama - PSC-PR - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 19-04-2011)

(...) o Ministério da Educação tem de consultar a sociedade sobre ações nesse sentido. Eu, como pai, e em nome de muitos pais brasileiros, quero ter o direito de que meus filhos tenham educação de qualidade nas escolas, respeitando e enaltecendo principalmente os valores morais da família brasileira. (Deputado Takayama - PSC-PR - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 17-05-2011)

É importante ressaltar que, nesse momento, a grande maioria dos parlamentares que se opõe à distribuição dos materiais compõe a base de apoio do governo Dilma. Em suas falas, fica explícito um esforço por condenar as políticas para diversidade sexual e de gênero sem que isso configure um ataque ao governo como um todo, do qual eles se entendem como parte.

Então, somos contra qualquer forma de preconceito, de homofobia, mas também contra qualquer forma de mau gosto, antididático ou com didática horrorosa, apresentada por um governo que nós defendemos, Sra. Presidenta. (Deputado Lincoln Portela - PR-MG - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 25-05-2011)

Uma estratégia utilizada é tratar as políticas de diversidade sexual e de gênero como um desvio fruto da ação de uma minoria que, através de um ativismo excessivo, estaria produzindo uma incidência desproporcional nas políticas de Estado.

A união estável entre homem e mulher é vista como a base natural da família por praticamente toda a população brasileira. Em números, os que discordam disso representam um grupo muito pequeno. Não faz sentido que essa minoria imponha seus pontos de vista ao resto da comunidade brasileira. (Deputado Pastor Eurico - PSB-PE - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 15-08-2011)

Esses valores majoritários estariam sendo sobrepassados por ideias compartilhadas por grupos minoritários. A dicotomia maioria cristã versus minoria ativista pode ser encontrada em várias falas.

Não é papel do poder público incentivar pessoas a se relacionarem umas com as outras, sendo essas do mesmo sexo ou não. Devemos, para garantir a tão sonhada democracia, respeitar a liberdade de opinião dos contrários às relações homoafetivas, e jamais incentivá-las, até porque não é da cultura de nosso País. Como dito, uma pequena minoria tenta de forma transversa se tornar um dia maioria com a divulgação, para nossas crianças, de material incentivador de relacionamento entre pessoas do mesmo sexo, fato rechaçado de plano pela Presidenta da República. Não somos incentivadores da violência, do preconceito ou de qualquer forma de discriminação, contudo, somos implacáveis defensores da família brasileira, protegida e consagrada por Deus, de modo que qualquer intento que tenha por objetivo abalar essa estrutura que serve de base para a nossa Nação encontrará em nós obstáculo intransponível. (Deputado Walney Rocha - PTB-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 26-05-2011)

O ativismo de organizações ligadas à defesa dos direitos de pessoas LGBT+ é caracterizado não como uma ação pelo bem coletivo, mas como uma atuação movida por interesses particulares.

A quem interessa a distribuição deste material? Quanto custou aos cofres públicos? Qual a tiragem? Quem imprimiu? São perguntas que não revelam discriminação, mas possivelmente a defesa de interesses particulares. (Deputado Aureo - PRTB-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 02-03-2011)

Diante da realidade crítica da educação brasileira, condena-se o “mau uso” de recursos públicos para projetos que seriam, no mínimo, secundários.

Em vez de gastar tanto tempo e recursos públicos para elaborar esse material, o Ministério da Educação deveria canalizar os seus esforços para melhorar o ensino das escolas públicas, o qual influencia diretamente no destino de todos os seus estudantes. Estes realmente necessitam de uma boa atenção do Estado, pois logo, logo terão uma grande parte da responsabilidade de conduzir os rumos do nosso País! (Deputado Antonio Bulhões - PRB-SP - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 24-05-2011)

Nessa linha, o Deputado Antony Garotinho (PR-RJ) se posiciona contrário ao "uso indevido do dinheiro público para a promoção de prática sexual diferente daquela praticada pela maioria da população" (Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 26-05-2011). Em consonância, o então Presidente da Câmara afirma:

Não podemos aceitar que os poucos recursos públicos, que inexistem para financiar verdadeiros projetos culturais e de saúde, sejam utilizados para fomentar e incentivar comportamentos que contrariam valores caros à grande maioria do povo brasileiro. As minorias têm nosso respeito e devem ser respeitadas, mas não podem ditar normas de comportamento ou impor suas vontades, taras e desvios à grande maioria do povo brasileiro. O nosso povo defende a união sadia e natural entre o homem e a mulher, como está na nossa Constituição. Aprendemos e ensinamos aos nossos filhos, desde pequenos, que o homem deve se orgulhar de ser homem e que a mulher deve se orgulhar de ser mulher. Não conheço nenhum pai ou mãe de família que incentive ou ensine seu filho a ter orgulho de ser gay ou lésbica. (Deputado Severino Cavalcanti - PP-PE - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 17-06-2011)

Condenando a influência de ativistas sobre o governo, parlamentares da base apelam à Presidenta para que tome uma atitude diante desse iminente perigo:

E peço à Presidenta Dilma Rousseff, que é sensível à causa das crianças e dos adolescentes, que analise esses kits. Pergunto a este Congresso: será que é mesmo preciso distribuir esses kits? Não será através da imposição que iremos combater a homofobia. Para encerrar, diz a palavra de Deus em I Coríntios, Capítulo 6, Versículo 12: "Todas as coisas me são lícitas, mas nem tudo me convém". (Deputado Liliam Sá - PR-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 18-05-2011)

\* \* \*

Embora alguns discursos tragam informações imprecisas, ou intencionalmente distorcidas, como em vários exemplos acima, a maioria das falas se refere de fato aos materiais produzidos pelo Escola Sem Homofobia, notadamente aos vídeos *Torpedo*, *Encontrando Bianca* e *Probabilidade*. A esses se associam outras iniciativas, em parte para confundir, em parte para expandir a crítica a um conjunto mais amplo de políticas. Há, certamente, inverdade e desinformação, mas não me parece viável sustentar uma narrativa que reduza esse episódio à simples difusão de informações falsas. De fato, os parlamentares construíram um posicionamento consideravelmente coeso não só sobre o kit, mas sobre o tipo de política educacional em gênero e sexualidade que caberia (ou não) ao governo desenvolver. O foco neste caso é a agenda LGBT+ na educação, mas a partir dela se ataca uma série de iniciativas governamentais na área dos direitos sexuais e reprodutivos, da educação sexual e, em alguma medida, das políticas para a diversidade. O que não redundaria, importante registrar, em uma crítica generalizada ao governo ou à esquerda neste momento.

O principal argumento reiterado nas falas desses parlamentares diz que o material extrapolaria aquilo que seria o seu objetivo - o combate à discriminação - e

se caracterizaria como um instrumento de incitação e promoção de comportamentos sexuais inadequados (tanto do ponto de vista religioso quanto biológico) - que poderiam ser tolerados, mas jamais valorizados, especialmente entre crianças e jovens. Mais do que a inadequação, há em muitas falas a denúncia de uma dissimulação: políticas de combate à discriminação estariam servindo de fachada para o aliciamento de crianças e adolescentes para “modos de vida fora do padrão”. Conspiração orquestrada por organizações - financiadas pelos mesmos organismos internacionais que trabalham pela legalização do aborto e pela disseminação de métodos contraceptivos - formadas por ativistas radicais ressentidos que, sob a desculpa de proteger minorias, estariam disseminando ideias contrárias à moral da maioria das famílias brasileiras.

O entendimento de que o material seria direcionado a estudantes e que, distribuído via educação escolar, poderia chegar potencialmente a qualquer família, é o que o constitui como iminente ameaça generalizada a ser urgentemente interrompida. Uma ameaça à infância e à juventude, cuja desvirtuação moral geraria consequências nefastas à sociedade brasileira como um todo, ao abalar aquela que seria sua célula de sustentação: a família - entendida dentro de uma perspectiva cis-heteronormativa e uma moralidade cristã. Cisgeneridade, heterossexualidade, heteroparentalidade e moralidade cristã são defendidas como elementos constitutivos e inalteráveis da família. Só uma família dentro dessas configurações é, de fato, uma família e só essas famílias são capazes de educar moralmente seus filhos e assim sustentar eticamente a sociedade. A ética só consegue ser imaginada dentro de uma gramática cristã. Em verdade, não há um entendimento da religião como uma das fontes possíveis de orientação ética, nem mesmo de uma pluralidade de éticas religiosas. É da religião, e por religião leia-se cristianismo católico e evangélico, que vem a única fonte possível de formação ética. Justamente por atacar esses valores fundamentais é que o material constituiria uma ameaça moral a toda a sociedade brasileira.

Na defesa que fazem do veto do material, parlamentares não só operam argumentos religiosos, mas associam a expressão de suas crenças a noções de democracia e liberdade. Entendendo democracia como prevalência da maioria, defendem que as políticas públicas sejam orientadas pelos valores supostamente majoritários entre a população brasileira, incluídos fundamentalmente aí aqueles derivados do cristianismo. A incorporação da doutrina cristã como eixo orientador da

ação do Estado aparece não como interferência, mas, ao contrário, como expressão mesma da democracia.

### *O governo não fará propaganda de opção sexual*

Diante da aparente iminência da distribuição do material, parlamentares contrários ao kit reunidos pela Frente Parlamentar Evangélica começaram a pressionar o governo, que naquele momento atravessava uma crise em torno de denúncias de corrupção que envolviam altas autoridades do executivo federal e do Partido dos Trabalhadores.

Enquanto o governo federal não mandar recolher das escolas brasileiras esses livros que ensinam inclusive a fazer sexo anal, nenhum Deputado evangélico vai votar qualquer matéria nesta Casa. (...) É uma vergonha para o Brasil se ensinar o que está propondo o Ministério da Educação. Não podemos admitir isso, Sra. Presidenta. Esta Casa tem de se posicionar hoje. Não se vota mais nada enquanto não se recolher esse absurdo das escolas. (Palmas) (Deputado Antony Garotinho PR-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 17-05-2011)

Após uma série de desencontros e ameaças, o ministro da Secretaria-Geral da Presidência anunciou que o governo havia suspenso a produção do kit. Segundo o ministro, o material foi interrompido por ter sido julgado inadequado pela presidenta. O veto, no entanto, não significaria, em suas palavras, um recuo nas políticas de combate à lgbtfobia, mas apenas a opção por um processo mais aprofundado de diálogo que permitisse produzir um material "aceito mais amplamente" pela sociedade. Em meio ao anúncio da interrupção do material, a presidenta Dilma, ao ser interpelada por jornalistas, deu uma declaração que marcaria simbolicamente todo este processo:

O Governo defende a educação e também a luta contra práticas homofóbicas. No entanto, não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais. Nem de nenhuma forma nós não podemos interferir na vida privada das pessoas. Agora o governo pode sim fazer uma educação de que é necessário respeitar as diferenças e que você não pode exercer práticas violentas contra aqueles que são diferentes de você. (...) Eu não concordo com o kit porque eu não acho que faça a defesa de práticas não-homofóbicas. (Dilma Rousseff - Em entrevista para jornalistas - 21-05-2011)

Em sua fala, Dilma reitera a ideia de que o material extrapolaria o combate à lgbtfobia e acabaria se constituindo como instrumento de "propaganda", argumento

central daqueles que se opunham à distribuição do kit. Reforça também o entendimento de que questões ligadas à orientação sexual e identidade de gênero fariam parte de uma dimensão “privada” da vida, sobre a qual não caberia “interferência” do governo, outro ponto central dos opositores do material. Ao justificar o veto não na pressão política sofrida pelo governo, mas na “inadequação” do material, Dilma acabaria por legitimar e reforçar o discurso reacionário daqueles que se opunham às políticas de gênero e diversidade sexual na educação.

A reiteração por agentes do governo de que o material não seria direcionado a crianças, ou mesmo a estudantes mais velhos - o que (vide tópico 4.3) não era verdade, reforçou a ideia de que esses seriam temas perigosos, danosos, que de alguma maneira poderiam afetar o “saudável” desenvolvimento da infância e da juventude. A descrição do material como “propaganda de opção sexual” reforçou a fala daqueles que anunciavam uma “doutrinação homossexual” em curso. Deu razão a quem argumentava serem as políticas de combate à lgbtfobia e de promoção dos direitos de pessoas LGBTQ+ uma forma de “propagação” de práticas sexuais, de “conversão” de crianças e adolescentes em gays, lésbicas e travestis. Ainda, a palavra “costumes” evoca a ideia de um “tradicionalismo” a ser respeitado e lança as questões de gênero e sexualidade em um espaço privado, que a princípio estaria fora do âmbito da política pública e da ingerência do Estado.

Nos dias seguintes ao veto, vários parlamentares ligados às bancadas religiosas em franca oposição ao kit elogiaram a atitude e a fala da Presidenta.

Cartilhas do Ministério da Saúde e do MEC faziam a apologia, estimulavam jovens a se tornar homossexuais, lésbicas, bissexuais, e por aí afora. Para minha alegria, depois daquele combate aqui travado aqui no plenário, nós fomos recebidos no Palácio do Planalto pelo Ministro Gilberto Carvalho. Hoje, está aqui. Vou ler a chamada: "Dilma diz que 'não vai ser permitido a nenhum órgão do Governo fazer propaganda de opções sexuais". Ela usou o mesmo termo que eu usei. (...) Muito bem, Presidente Dilma. Isso é o que temos dito há vários dias nesta Casa. Queremos educação contra a violência, qualquer tipo de violência. Jamais aquele que segue verdadeiramente a Bíblia - sou professor de escola bíblica, na minha Igreja Presbiteriana - terá preconceito contra qualquer pessoa. Jamais! Ame as pessoas, condene seus atos. Agora, usar o dinheiro do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde para induzir crianças a terem opção sexual não é correto. (...) Essa vitória de hoje foi uma vitória da família brasileira. Não foi a vitória da Frente Parlamentar Evangélica nem da Frente Parlamentar Católica; foi uma vitória da família brasileira. A família brasileira está feliz porque foi dado finalmente o esclarecimento, agora por parte da Presidente da República, de que o Estado brasileiro será republicano, ou seja, respeitará todas as pessoas, e que o dinheiro público, o dinheiro do nosso contribuinte, servirá para educar a população contra a violência e não para promover qualquer tipo de opção sexual.(Deputado Antony Garotinho PR-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 26-05-2011)

O veto será interpretado como uma vitória das bancadas religiosas no Congresso:

(...) por iniciativa nossa (...) junto com a bancada cristã, a bancada evangélica e a bancada católica, conseguimos impedir que as crianças do Brasil recebessem aquela cartilha imoral que, em vez de combater a homofobia, incitava e estimulava uma opção sexual. Foi o nosso trabalho, com a bancada cristã, junto ao Palácio, que fez a própria Presidenta da República Dilma Rousseff recuar quanto àquela posição. Era uma posição equivocada. Somos, todos nós, contra a homofobia, mas não somos a favor de que as crianças nas escolas sejam incentivadas a adotar essa ou aquela opção sexual. (Deputado Antony Garotinho PR-RJ - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 21-12-2011)

Em suas falas, parlamentares reconheceram a declaração presidencial como reafirmação de suas próprias posições e argumentos.

A Presidenta Dilma proferiu a seguinte frase: "Eu não aceito propaganda de opções sexuais". Cumprimento a Presidenta Dilma. Não deve ter sido uma decisão fácil. Um grande movimento nesta Casa mostrou que existe uma diferença muito grande entre respeitar a diferença e incentivar aquele comportamento. Vários Deputados desta Casa e eu, como cristão que sou, nos envolvemos nessa discussão. Precisamos, sim, construir uma sociedade em que haja menos violência, mas acho que não precisamos usar o dinheiro público em publicações para fomentar essas coisas de opções sexuais. A Presidenta Dilma foi muito feliz com a decisão que tomou. Os nossos jovens, os adolescentes, estão em período de formação de caráter, de personalidade, e qualquer incentivo, qualquer mensagem passada de uma forma diferente do que seria o adequado pode, sim, influenciar o comportamento daquela criança, daquele adolescente. (Deputado JONAS DONIZETTE - PSB-SP - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 26-05-2011)



Para o deputado Pastor Eurico (PSB-PE), o veto “foi uma decisão sensata, que revelou a percepção do Governo de que havia cometido um erro” e, mais que isso, “mostrou que o Governo sabe que existem limites para ações que contrariem os valores e as convicções da família brasileira”. Para o Deputado André Zacharow:

A Presidenta foi extremamente feliz ao deixar claro que todo preconceito e violência dele resultante deve ser combatido e que o seu Governo está comprometido com essa luta, mas que jamais o Estado deve fazer propaganda de opções sexuais, muito menos, interferir na individualidade das pessoas e no direito das famílias de educar seus filhos de acordo com suas próprias convicções. A verdade, porém, é que a suspensão da distribuição desse material, que claramente induzia, de forma precoce, à sexualidade, só aconteceu após a mobilização da sociedade, em especial dos segmentos religiosos que defendem a proteção aos valores familiares. Conforme disse a Presidenta Dilma, o Governo pode, sim, ensinar que é necessário respeitar as diferenças, sem que isso signifique ferir valores morais e culturais básicos e tolher o direito à opinião daqueles que não concordam com determinados comportamentos. (Deputado André Zacharow PMDB-PR - Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 15-08-2011)

A declaração de Dilma seria intensamente explorada por parlamentares para reforçar suas posições conservadoras:

Após forte pressão da bancada evangélica, em conjunto com a bancada católica da Câmara dos Deputados, a Presidenta Dilma assistiu aos vídeos e tomou a acertada decisão. Ao analisar o material, a Presidenta considerou que seu conteúdo é inadequado e inapropriado, fato inquestionável, uma vez que na abordagem se faz apologia à união de pessoas do mesmo sexo, dando conotações visíveis de incentivo dessas relações. (...) Deixo um fraternal abraço a nossa Presidenta Dilma, que mostrou, mais do que nunca, assim como a esmagadora maioria da população, que não concorda com incentivos à relação entre pessoas do mesmo sexo. (Deputado WALNEY ROCHA (Bloco/PTB-RJ - CÂMARA DOS DEPUTADOS. Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 26-05-2011)

A divulgação massiva na mídia da declaração de Dilma foi comemorada por parlamentares como reiteração pública de que sua oposição ao kit não se tratava de homofobia, mas da defesa de valores familiares caros à maioria dos brasileiros.

Quando aqui me manifestei, no outro dia, fui taxado de homófobo. Diziam que um Deputado de orientação religiosa, evangélica, era homófobo e não queria combater o preconceito e a discriminação. Felizmente, abro um jornal de hoje e leio esta manchete: "Dilma dá zero para kit gay nas escolas". A matéria está neste e em todos os jornais de grande circulação do País. Eles divulgam que a nossa Presidenta, numa expressão de bom senso e racionalidade, resolveu vetar a distribuição do kit gay e de outros materiais do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, porque estavam trazendo grandes prejuízos para a família brasileira. (...) Venho a esta tribuna, Sr. Presidente, Sras. e Srs. Deputados, dizer que o Brasil está sendo dirigido por uma mulher de bom senso, não apenas por essa decisão, mas também pela maneira como tem-se mostrado na Presidência da República. Muitos não acreditavam na Presidenta Dilma, mas S.Exa. está mostrando coerência. S.Exa. não tomou essa decisão por arranjos políticos. O Ministro Gilberto Carvalho se manifestou de imediato: "A Presidenta Dilma assistiu ao vídeo e não gostou". Vejam, Sras. e Srs. Deputados, a Presidenta Dilma Rousseff não gostou. (...) Vejam: homofobia não significa defesa da família, dos bons costumes, do princípio da moralidade. Quero dizer também que, com essa decisão da Presidenta Dilma Rousseff, junto com o Ministro Gilberto Carvalho, decidimos que todo material que venha a mexer com os costumes da família brasileira deve ser produzida com a presença de representantes das bancadas da educação, da Comissão de Educação e Cultura, de orientação evangélica, católica e de outras religiões. Isso dá segurança às famílias brasileiras. E mais: é bom que os defensores do homossexualismo, do segmento LGBT+ saibam que queremos, sim, produzir um material contra a homofobia, contra a discriminação, contra o preconceito. Vamos produzir esse material a quatro mãos; vamos juntos produzir um material contra a discriminação dos religiosos, dos negros, dos índios, dos homossexuais. Precisamos, sim, estar unidos contra qualquer tipo de preconceito ou discriminação, contra a homofobia. (Deputado RONALDO FONSECA (Bloco/PR-DF. - CÂMARA DOS DEPUTADOS. Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 26-05-2011)

O episódio acabaria por fortalecer o até então isolado deputado Jair Bolsonaro, reconhecido como primeiro combatente do material e parabenizado por diferentes parlamentares:

E quero também citar o Deputado Jair Bolsonaro, que foi quem levantou a questão. Embora tenhamos divergências em alguns posicionamentos, a princípio foi o Deputado Bolsonaro quem levantou o fato de que esse kit traria prejuízo à formação das nossas crianças. Então, faço o que a própria Bíblia, da qual eu sou pregador, manda, quando diz que a quem merece honra tem que ser dada honra. Nesse quesito, Deputado, V.Exa. levantou a bandeira sobre o kit, que, também a meu ver, é nocivo. E foi esse também o entendimento da Presidente. (Deputado JEFFERSON CAMPOS (Bloco/PSB-SP - CÂMARA DOS DEPUTADOS. Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília:08-06-2011)

(...) como bem disse V.Exa., levantou-se aqui o Deputado Bolsonaro, às vezes incompreendido, num determinado momento, como uma voz que clamava no deserto, chamando a atenção de todos para aquilo que estava diante dos nossos olhos. (Deputado Roberto de Lucena - CÂMARA DOS DEPUTADOS. Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília:08-06-2011)

Esses kits têm fomentado no País sentimento de rejeição muito grande, e nós não podemos admitir, em hipótese alguma, que essas práticas que induzem as nossas crianças, os nossos jovens à prática do homossexualismo seja financiada pelos recursos públicos. Portanto, quero reiterar meus parabéns à Presidenta Dilma pela decisão enérgica e oportuna de mandar suspender a distribuição desses kits que atentam contra a formação das nossas crianças, da nossa juventude e atacam os princípios da família. Quero deixar patenteados meus agradecimentos a S.Exa. pela posição enérgica adotada. Parabenizo as bancadas evangélica, católica e da família por terem participado de forma ativa. Ressalto o incansável trabalho do Deputado Bolsonaro nesta Casa. (Deputado LOURIVAL MENDES (Bloco/PTdoB- - CÂMARA DOS DEPUTADOS. Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília:26-05-2011)

O veto, de maneira surpreendente, acabou por se constituir um momento de convergência, ao menos discursiva, entre agentes políticos até então diametralmente opostos:

(...) quero cumprimentar, em parte, a Presidente da República, em que pese nossa distância ideológica, especialmente por causa de um passado próximo, por ter lançado na lata do lixo o que chamamos de kit gay. Lá realmente é o lugar desse material. (Deputado Jair Bolsonaro - PP-RJ - CÂMARA DOS DEPUTADOS. Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 26-05-2011)

Algumas semanas após o episódio, respondendo a uma representação empetrada pelo PSOL por declarações racistas e homofóbicas (dentre elas uma em que sugere o uso de violência corretiva para garantir que um filho não se torne gay), o então deputado Jair Bolsonaro diria que “um partido [PSOL] que defende o kit gay não tem condição de representar ninguém” e completaria afirmando que “se [ele] estivesse errado, Dilma não teria mandado recolher ao armário o kit gay” (Agência Câmara - 12-04-2011).

Se a interrupção do kit acalmou os ânimos entre religiosos da base do governo, restaria agora o desafio de justificar a decisão e a declaração presidencial para os aliados que vinham até então desenvolvendo a política de gênero e diversidade sexual na escola, notadamente aqueles vinculados ao campo LGBT+. Nesse sentido, aliados do governo pela esquerda construíram uma interpretação do episódio como fruto menos de uma decisão deliberada do governo e mais como uma concessão, para uns condenável, para outros inevitável, à pressão poderosa das bancadas religiosas, em especial de grupos evangélicos. Nessa linha, parlamentares pró-kit, como o deputado federal Jean Wyllys, lamentaram, mas atribuíram a responsabilidade do veto à "chantagem" vinda de "fundamentalistas religiosos". Nessa interpretação, o governo e o PT seguiriam comprometidos com a agenda LGBT+, mas estariam sendo impedidos de concretizá-la por “forças

externas” oriundas do “fundamentalismo religioso”. Uma narrativa que poupava o governo, lhe retirava propriamente o ônus do veto e sustentava a manutenção da aliança política entre o movimento LGBT+ e o Partido dos Trabalhadores.

Para o Deputado Dr. Rosinha (PT-PR), o veto seria fruto da ação de "obscurantistas" de "ideias medievais" que estariam promovendo a "desinformação" (Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 02-06-2011). As bancadas religiosas seriam responsabilizadas pela divulgação de informações inverídicas que teriam gerado confusão e incompreensão na opinião pública sobre a verdadeira finalidade do Escola Sem Homofobia e induzido a Presidenta ao veto. Afora tenham ocorrido algumas ações de explícita má fé, como a divulgação de que materiais de prevenção a IST produzidos para adultos fariam parte do kit, a decisão da presidência não parece poder ser creditada a um "mal entendido". Mesmo com suficiente tempo para que qualquer equívoco fosse superado, a restrição ao material anti-lgbtfobia foi mantida. Mais que isso, instalaram-se mecanismos de controle e monitoramento da produção de materiais dessa agenda em todo o governo. Em entrevista a jornalistas concedida em maio de 2011, o então Ministro Fernando Haddad explicou que, a partir daquele momento e por orientação direta da Presidenta Dilma, os materiais produzidos pelos ministérios, em especial os da Educação, Saúde e Direitos Humanos (coincidentemente aqueles que mais deram espaço à agenda LGBT+) que tratassem de questões ligadas a "costumes" teriam de, além dos comitês internos, passar pela aprovação da Secretaria de Comunicação da Presidência.

Esses temas são delicados, envolvem valores, abordagens diferenciadas que podem gerar alguma preocupação por parte de setores da sociedade. Então se criou uma instância na SECOM [Secretaria de Comunicação da Presidência] que seria responsável por uma avaliação mais ampla desses materiais. (Entrevista coletiva à imprensa transmitida ao vivo pela NBR em 25/05/2011)

Na sua fala, Haddad reforça o compromisso do Governo (e mesmo de opositores ao kit) com o enfrentamento à violência e discriminação. No entanto, segundo o Ministro, a presidente teria entendido que o material não cumpre aquilo a que foi destinado: o combate à discriminação e a violência na escola. Sua estratégia de defesa diante das críticas ao kit parece mais focada em proteger o governo do que efetivamente defender o material. Na entrevista, o Ministro busca descolar o kit do governo, reforçando que se tratava de um material produzido por uma ONG fruto

de uma emenda parlamentar e afirmando que dentro do próprio MEC já havia pessoas que discordavam da sua abordagem. Essa linha argumentativa será replicada por parlamentares petistas. O deputado Gilmar Machado (PT-MG) lembra que “a origem de tudo é uma emenda parlamentar da Comissão de Direitos Humanos que destinou 1 milhão e 800 mil reais para um trabalho cujo objetivo precípua era formar o professor de ensino médio para a discussão do comportamento de estudantes em relação àqueles que possuem opção diferente da opção da maioria” (Discursos Proferidos em Plenário. Detaq. Brasília: 26-05-2011). Para outros parlamentares, opositores estariam fazendo uso político do episódio para atingir o governo. Na defesa do governo, alguns parlamentares petistas repetem argumentos conservadores. Para outros, apesar de reconhecida a derrota política do veto, o compromisso com a luta contra a discriminação através das políticas educacionais estava mantido.

Apesar da narrativa que responsabiliza exclusivamente os “fundamentalistas”, o veto seria classificado por críticos à esquerda como mais um recuo diante de forças conservadoras de um governo sustentado em um arranjo político contraditório. Em audiência pública realizada ainda naquele ano, lideranças de organizações LGBTQ+, partidos de esquerda e associações sindicais lamentaram o veto do kit e cobraram um posicionamento definitivo do governo sobre os materiais. Para a pesquisadora Débora Diniz:

Simplemente romper o silêncio já pareceu insuportável para a moral heteronormativa que se mantém por um braço violento, que é a homofobia, e por um braço opressor silencioso, que é a heteronormatividade compulsória, que falsamente supõe que o acoplamento pênis-vagina é o destino da reprodução social e biológica da humanidade. (Agência Câmara Notícias. 23-11-2011)

Durante os próximos anos, o governo federal se esforçaria em rechaçar a ideia de que o material teria sido vetado. Provocada por organizações LGBTQ+, o Ministério da Educação seguidamente respondeu que os materiais do projeto Escola Sem Homofobia estavam sob avaliação/revisão/adequação. Apenas em 2014, três anos após a “suspensão” do kit, o MEC admitiu oficialmente que os materiais não seriam distribuídos.

### *Os limites da agenda LGBTQ+ na educação*

A visibilidade que a política de educação em gênero e diversidade sexual ganhou nesse episódio teve a ver menos com a efetividade de seu programa de ação - a polêmica girou em torno de um material ainda em fase de produção e ignorou absolutamente todas as outras ações e produtos que vinham sendo desenvolvidos - e mais com o tipo de posicionamento que os materiais em questão representavam. Infelizmente, essa visibilidade não foi positiva, pelo contrário, excitou uma série de estigmas e preconceitos enraizados na sociedade brasileira, alimentou ansiedades em relação às políticas educacionais em gênero e sexualidade e teve como desfecho uma derrota pública do campo LGBTQ+, cujos efeitos ressoariam pelos anos seguintes. Do outro lado, grupos conservadores se sentiram fortalecidos com a derrota do kit, de algum modo legitimados na sua oposição a políticas sexuais e de gênero. O veto e a declaração presidencial empoderaram o discurso de conservadores como Jair Bolsonaro, até então um personagem encarado quase como uma caricatura e que ampliou sua visibilidade a partir desse episódio, se consolidando como principal opositor de uma “agenda gay” nas escolas. A fala de Dilma e de outros gestores do governo contribuiu para acionar sentidos que, de muitas formas, convergiam com o discurso deste e de outros agentes conservadores.

Do ponto de vista institucional, o veto ao kit lançou uma dupla mensagem. Afinal, a discussão de gênero e diversidade sexual nas escolas seria ainda uma agenda apoiada pelo Ministério da Educação? Ou, ao contrário, o veto - e a fala direta da presidenta - seriam uma mensagem para que esse tipo de política fosse interrompida? A ambiguidade discursiva que marca esse episódio deu início a um clima de insegurança política-institucional que repercutiu nas escolas e sistemas de ensino. Se até então essa parecia uma política - ainda que precariamente - encampada pelo governo federal, legitimada por documentos e falas oficiais, sua sustentação institucional se tornou ainda mais frágil. A partir desse episódio, questões LGBTQ+ se tornaram temas ainda mais politicamente perigosos, causa de tensão e receio entre gestores nas três esferas e nas mais diferentes áreas de governo. O *Informe Brasil-Gênero e Educação*, produzido pela Ação Educativa, identifica o ano de 2011 como ponto de início de “um crescente processo de autocensura em determinados setores dos governos federal, estaduais e municipais com relação a questões de gênero e sexualidade em decorrência da ação política de grupos religiosos” (AÇÃO EDUCATIVA, CARREIRA, 2013, p. 110). Para Carreira

(2015, p.235), apesar de conquistas importantes construídas em diálogo com o movimento LGBT+, o veto ao kit Escola Sem Homofobia “não foi um fato isolado e fez parte do recuo político do governo federal em relação a programas destinados a promover a agenda de direitos sexuais e reprodutivos diante do crescente poder político de grupos religiosos fundamentalistas no Congresso Nacional”. Segundo Carreira, “se as ações ligadas à agenda LGBT não foram de todo suspensas, elas entraram em um regime de contingenciamento” assumindo a feição de “uma agenda perigosa, que despertaria (ainda mais) receio entre gestores e cujas ações seriam cuidadosamente monitoradas”. As chamadas públicas para financiamento dos cursos em gênero e diversidade sexual (GDS), propriamente derivados da agenda LGBT+, não se repetiriam desde então e as formações nessa área foram acolhidas pela agenda de mulheres e então incorporadas ao GDE. Como levantou Bruna Irineu (2016, p.215), disseminou-se por todo governo uma orientação para que nada sobre políticas LGBT+ fosse divulgado até as eleições de 2012. Para a pesquisadora, foi

notória a mudança do discurso governamental cuja justificativa se relaciona novamente a opção pela política eleitoral, atenta ao crescimento dos grupos religiosos na esfera pública, em detrimento da efetivação de compromissos e ações de direitos sexuais (IRINEU, 2016, p.216)

O episódio do kit aponta, mais que um recuo, os próprios limites da agenda LGBT+ dentro de um projeto político que André Singer (2006, p.16) caracteriza como “reformismo fraco”, fundado em uma estratégia que investia na redução da desigualdade evitando movimentos que pudessem desestabilizar a ordem. Apesar de uma narrativa que predominante responsabiliza grupos “fundamentalistas” pelo veto, esse episódio se constituiu ponto de forte tensionamento e fissura entre o campo político LGBT+ e o Partido dos Trabalhadores, colocando em xeque o próprio investimento na arena institucional como estratégia dominante de ação política. Para além da insatisfação com a lentidão e precariedade das políticas, ganharam força enunciados que colocavam em dúvida o efetivo compromisso do PT com a agenda LGBT+. Estariam LGBT+ incluídos no projeto de transformação social petista? Seriam um grupo prioritário, por quem o governo confrontaria o conservadorismo ou uma peça secundária, facilmente descartável ou mesmo negociável em episódios de crise política? O quanto o enfrentamento à



cis-heteronormatividade teria sido de fato incorporado ao projeto político da esquerda, o quanto sua incorporação, sob a forma de políticas de “combate à homofobia” seria apenas superficial ou aparente? A ausência da Presidenta Dilma Rousseff na 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT+ no fim de 2011 é sintomática. Mesmo não estando lá, Dilma não foi poupada de vaias e protestos, em um evento marcado por uma “atmosfera de descontentamentos com o governo e com algumas lideranças nacionais do movimento” (IRINEU, 2016, p.163).

Nesse processo de fissura e diante da postura assumida pelas algumas das mais importantes organizações e associações LGBT+, inclusive de seus representantes no Conselho Nacional LGBT+, ganharam força falas que questionavam a representatividade, legitimidade e atuação de figuras até então reconhecidas como “lideranças” do movimento”. Segundo Irineu, “a postura branda em relação ao veto causou incômodo e acusações entre ativistas da base das entidades da sociedade civil no Conselho” (IRINEU, 2016, p.201). Essas críticas não afetaram só as pessoas que diretamente se envolveram na negociação e na execução da agenda LGBT+ no governo, mas colocava em questão a própria política de participação social. Do ineditismo do protagonismo da sociedade civil nas políticas públicas anunciado pelas conferências, grupos de trabalho e outros mecanismos participativos, foi-se à denúncia destes mesmos mecanismos como estratégias de cooptação e gerenciamento do movimento social. A própria aposta na institucionalidade, majoritária no campo LGBT+ pelo menos desde os anos 1990, estava colocada em xeque. Começavam a ganhar força discursos que rejeitavam a institucionalização e que deslocavam o núcleo da ação política para a disputa cultural “na rua”, em detrimento da busca por participação em espaços institucionais que já não pareciam mais suficientes (ou seriam mesmo nocivos) para canalizar a potência política do campo.

## **5.2 Contra o gênero**

O episódio do kit do Escola Sem Homofobia foi apenas um, entre tantos outros, que deixaram evidente a dificuldade de conciliar agendas progressistas e conservadoras dentro de um mesmo governo de coalizão. Esses limites ficaram ainda mais explícitos a partir de junho de 2013, quando críticos à esquerda e à

direita tomaram as ruas para expressar sua insatisfação. Em um momento de aparente estabilidade política e econômica, imprensa, organizações sindicais, governos e partidos políticos se viram surpreendidos com uma onda de protestos que tomou o país. Em algumas semanas, o que pareciam atos pequenos e localizados se tornaram manifestações de larga escala. Nas avenidas centrais das grandes metrópoles, nos bairros da periferia ou mesmo em pequenas cidades do interior, pessoas que até então nunca tinham participado de manifestações políticas tomaram as ruas.

De início, as manifestações de 2013 não apontavam para uma direção exata, embora uma crítica ao *establishment* fosse um repertório comum a todos os atores. Analisando as pesquisas disponíveis sobre o perfil dos manifestantes, André Singer (2013, p.27) identifica um “cruzamento de classes” e sugere que os protestos foram “tanto expressão de uma classe média tradicional inconformada com diferentes aspectos da realidade nacional” quanto um reflexo daquilo que o autor denomina como novo proletariado: “trabalhadores, em geral jovens, que conseguiram emprego com carteira assinada na década lulista, mas que padecem com baixa remuneração, alta rotatividade e más condições de trabalho”.

Para Ángela Alonso e Ann Mische (2017, p.144), "os protestos de junho não constituíram um único movimento social, mas sim a onda inicial de um ciclo maior de protestos, composto por muitos atores, questões, processos e resultados diferentes". As autoras dividem as performances dos manifestantes em dois campos estratégicos de ação posicionados um à esquerda e outro à direita do governo federal. De um lado, o campo autorreferenciado como "autonomista", que dominou a primeira fase dos protestos. Composto “por vários movimentos pequenos, mas bem organizados”, como o Movimento Passe Livre, “que já haviam se engajado em campanhas substantivas e duradouras de ativismo político”, esse campo trazia um repertório caracterizado por formas horizontais de organização, rejeição a hierarquias de gênero e a uma liderança política formal. Sua agenda inicial focada na mobilidade urbana se expandiu para incluir demandas sobre infraestrutura e violência policial. Agendas de movimentos sociais consolidados seriam incorporadas em um segundo momento, incluindo questões relacionadas a sexualidade e gênero, equidade racial e direitos trabalhistas. De outro lado o campo que as analistas nomearam de "patriótico", que cresceu à medida que a participação nos protestos alcançou setores mais amplos da população, dominado por um nacionalismo vago,

representado por “roupas, bandeiras e pinturas faciais que reviviam símbolos patrióticos dos protestos das Diretas Já e Fora Collor, ecoando slogans de oposição à corrupção e ética na política”. Este campo era recorrentemente avesso a posições socialistas e trazia um forte sentimento anti-PT. As autoras encontraram também “evidências de alguns grupos fascistas e de direita, que gravitam em torno do registro patriótico” que, embora visíveis, não foram prevalentes na mobilização. Enquanto o primeiro campo demandava “por um Estado mais forte e melhor, por uma gestão mais eficiente e pelo aprimoramento das políticas e serviços sociais – transporte, saúde, educação – com garantias de direitos humanos e sociais”, o outro evocava uma agenda “que se opunha explicitamente à expansão do Estado, retratado como ineficiente, disfuncional e corrupto”. O cruzamento destes diferentes grupos e repertórios foi tenso e materializou-se, não raro, em episódios de confronto.

Os protestos de 2013 afetaram diretamente a popularidade da Presidenta Dilma Rousseff. Segundo pesquisa Datafolha de 2016, sua avaliação caiu de 65% de ótimo e bom em março, mês do início das manifestações, para 30% em junho. Para Celi Pinto (2017, p.137), esses números “mostram que as manifestações ocorreram não porque havia um governo com baixa popularidade, mas o contrário, a baixa popularidade foi consequência das manifestações”, ou melhor, “da incapacidade do governo de reagir a elas através de um discurso popular (historicamente o discurso do PT) que desse sentido ao próprio governo”. Para a pesquisadora (PINTO, 2017, p.143), que analisou a trajetória discursiva dos protestos desde junho de 2013 até as manifestações pró-impeachment em 2015, se de início os atos tiveram um caráter à esquerda, “no decorrer de cerca de dois anos, houve um deslocamento discursivo em uma direção conservadora”. Para a autora, “a grande vaia sofrida pela presidenta da República ao ter seu nome anunciado [na abertura da Copa em 2014] foi o momento inaugural do discurso conservador, fundamentalmente antipetista, que tomou fôlego a partir de então”. Se não perdeu seus eleitores como consequência imediata, o PT perdeu “sua capacidade de dar sentido à vida política” do país.

Breno Bringel (2013, p.30) avalia que os protestos deixaram explícitos “os limites de uma política de “conciliação nacional” a partir da qual o governo, através de amplas coalizões, busca[va] agradar a forças e atores antagônicos em uma sociedade marcadamente desigual”. Para Marcos Nobre, as manifestações de junho

de 2013 colocaram a nu o esgotamento do modelo político-econômico que corresponde à fase “lulista” do projeto social-desenvolvimentista instalado no Brasil desde a abertura democrática. Para o analista, se durante a década de 1980 as forças políticas de direita (e conservadoras, de maneira geral) “só podiam se exprimir na linguagem do progressismo”, a partir dessa crise política “desapareceu a unidade forçada do progressismo como pano de fundo” e abriu-se espaço no debate público para formulações explicitamente regressivas. (NOBRE. 2013, p.16)

Nesse contexto, a reação conservadora às políticas sexuais e de gênero se fortaleceu ainda mais. Cada vez mais movendo-se para a oposição, parlamentares conservadores começam a investir em “tomar as posições” a partir das quais essas políticas eram gestadas, não só para paralisá-las, mas para reverter seus efeitos. A ascensão do Pastor Marco Feliciano à presidência da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados em 2014, um dos espaços centrais por onde fluíam as agendas de políticas públicas para mulheres e LGBT+, e o avanço do projeto de lei que propunha autorizar tratamentos de reconversão sexual são exemplos desse movimento.

A votação do Plano Nacional de Educação foi também simbólica desse processo de mudança nas relações de força em que perspectivas progressistas começam a perder espaço para discursos explicitamente regressivo. Se no episódio do kit o que vimos foi uma reação pontual a uma iniciativa específica, de 2014 em diante agentes conservadores deram início a um ataque sistemático que mirou não apenas vetar um material, mas excluir qualquer referência a gênero e diversidade sexual das políticas educacionais.

### *Depois do kit gay, a ideologia de gênero*

O projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação foi enviado pelo Executivo ao Congresso em dezembro de 2010. Na versão aprovada pela Câmara e então remetida ao Senado em 2012, constava um dispositivo que determinava que a superação das desigualdades educacionais deveria dar ênfase à “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Após um ano de tramitação por várias comissões no Senado, o projeto retornou à casa de origem em dezembro de 2013, com a redação deste trecho alterada e substituída por uma referência genérica ao enfrentamento de todas as formas de discriminação. No

entanto, o relator do projeto na Câmara, Angelo Vanhoni (PT-PR), restaurou no seu parecer a redação original. Colocado em discussão definitiva em 2014, já em pleno momento de crise política, esse ponto se tornaria o centro de um forte embate. De um lado, grupos que defendiam a menção explícita a questões de gênero e sexualidade e, de outro, parlamentares que se colocavam contrários ao que chamavam de “ideologia de gênero”.

Esse termo, até então pouco conhecido do público brasileiro, era usado para se referir a uma série de ideias, conceitos, propostas, palavras que, supostamente articuladas, comporiam uma “ideologia” que confrontaria noções “tradicionais” e “naturais” sobre sexualidade e família que estes parlamentares se propunham a defender. A própria palavra “gênero” traria embutida essa “ideologia” e por isso deveria ser eliminada dos documentos oficiais junto com outros termos a ela relacionados.

Embora circulasse no nosso parlamento ao menos desde 2003, analistas das políticas sexuais e de gênero no Brasil (JUNQUEIRA, 2018; CORREA; KALIL, 2020; MISKOLCI; CAMPANA, 2017) são unânimes em identificar as votações do Plano Nacional de Educação como momento em que a expressão “ideologia de gênero” alçou ampla visibilidade na arena pública brasileira. A emergência da expressão como instrumento de combate a políticas LGBT+ e feministas não foi um fenômeno exclusivo brasileiro. Pelo contrário, era a expressão local de um fenômeno global, cujas manifestações vêm sendo investigadas por pesquisadores em diferentes países. Analistas dedicados à compreensão desse fenômeno (CORREA, 2018; CASE, 2019) apontam sua origem na reação do Vaticano a uma sequência de derrotas quanto a políticas sexuais e de gênero durante o chamado Ciclo Social das Nações Unidas nos anos 1990. A partir desses embates, a inteligência católica passou a identificar o conceito de gênero como categoria central de uma suposta “ideologia” feminista “radical”, disseminada pelo que chamavam de “feministas de gênero”, cujo investimento fundamental seria a desconstrução da “diferença sexual natural” e sua redefinição como “construção social”. Através da manipulação de termos ambíguos, essa “agenda de gênero” estaria logrando sucesso em várias partes do mundo, ganhando adesão e produzindo mudanças no quadro legal de diferentes países que abriam espaço para a legalização do aborto, a difusão de métodos contraceptivos, o reconhecimento de relações homossexuais e identidades trans, chegando até mesmo aos currículos escolares. Percebida como verdadeira

ameaça a elementos que a Igreja Católica entendia como fundamentais à organização social e à própria condição humana, essa “ideologia” demandaria imediata reação para conter e reverter seus avanços.

Nas produções católicas que sustentam o discurso anti-gênero, fica explícito o antagonismo a uma perspectiva sócio-histórica, à qual se contrapõe uma visão essencialista apoiada no conceito de “natureza”, sustentado numa associação entre pressupostos teológicos e noções advindas das ciências biológicas. Segundo Sara Garbagnoli (2016, 187-191), “nessa perspectiva, teorias e análises produzidas por estudiosos dos estudos de gênero para desnaturalizar a ordem sexual são consideradas como não científicas e representariam uma ‘tempestade conceitual’ que rompe a conexão entre realidade e linguagem”. Como reação, “a invenção pelo Vaticano da ‘ideologia de gênero’ como um novo dispositivo retórico” foi produzida “tanto para deslegitimar os estudos e lutas feministas e LGBTQ quanto para reafirmar que as normas sexuais transcendem os arranjos históricos e políticos”. Para a analista, o que incomodava a Igreja Católica não era a palavra gênero em si - “que pode ser usada de forma naturalista e normativa como sinônimo de “mulher” considerada como um “grupo natural”, mas gênero como conceito crítico desnaturalizador da ordem sexual” (GARBAGNOLI, 2016, p.202). No verbete dedicado à ideologia de gênero da principal obra desse processo de construção discursiva esse esforço é evidente:

Por trás do uso cada vez mais comum da expressão “gênero” em vez da palavra “sexo”, reside uma ideologia que tenta eliminar a ideia de que o ser humano se divide em dois sexos. Essa ideologia visa afirmar que as diferenças entre homens e mulheres, além das óbvias distinções anatômicas, não correspondem a uma natureza fixa, mas são produtos da cultura de um determinado país ou época. Segundo essa ideologia, as diferenças entre os sexos são vistas como algo convencionalmente atribuído pela sociedade e cada um pode “inventar” a si mesmo. A distinção entre o que é permitido e o que é proibido neste campo desaparece. O “feminismo de gênero”, ou feminismo radical, que produziu essa ideologia, emergiu no final dos anos 60 do movimento feminista anterior em favor da igualdade dos sexos. (...) As “feministas de gênero” clamam com urgência pela “desconstrução” dos “papéis socialmente construídos” de homens e mulheres, pois essa socialização, em sua opinião, atinge a mulher de forma negativa e injusta. (...) Na mesma linha, as “feministas de gênero” consideram que uma parte essencial de seu programa é a promoção da “livre escolha” em questões relacionadas à reprodução e estilo de vida. “Livres escolhas na reprodução” é, para elas, a expressão-chave para se referir ao aborto eletivo, enquanto “estilo de vida” visa promover a homossexualidade, o lesbianismo e todas as outras formas de sexualidade fora do casamento. A ideologia de gênero é um sistema fechado, com o qual não há como argumentar racionalmente. Muitas pessoas desconhecem os perigos desta nova proposta. Tendo em vista a centralidade que essa perspectiva logrou assumir na cultura norte-americana, constitui um desafio que deve ser enfrentado com vigor para evitar as terríveis consequências que já vem produzindo nas sociedades dos países desenvolvidos e que almeja produzir nos países em desenvolvimento, por meio da chamada “saúde reprodutiva”. (REVOREDO, 1998, p.456)

Segundo Garbagnoli (2016, p.188), esse investimento reflete uma “mudança na posição do Vaticano na relação entre teologia, ciências naturais e ciências sociais”. A partir da noção de *lex naturalis* “na qual a definição de lei moral natural está problematicamente enredada com as leis da natureza”, “teologia e ciências naturais são entendidas como duas linguagens diferentes que expressam o mesmo significado: os preceitos da lei natural definindo a estrutura da realidade como criada por Deus e conhecida pelos seres humanos através da faculdade da razão”. Nessa perspectiva “o direito natural diz respeito à natureza da pessoa humana como tal e seu fundamento é a complementaridade ontológica entre homens e mulheres, que se torna sinônimo de ‘humanidade’ no discurso do Vaticano”. Nesse sentido, “a produção de homens e mulheres como dois grupos naturais diferentes e complementares” é determinada tanto por Deus quanto pela biologia, “e, portanto, o Vaticano recorre simultaneamente à teologia e à biologia para reafirmar a natureza transcendente da ordem sexual”. Quando cientistas sociais dedicadas aos estudos de gênero, feministas e LGBTQ+ desafiam essa ‘base imutável’, suas ideias serão definidas “como uma ideologia que ameaça a ‘ordem da criação’ e a estabilidade da reprodução social”. Para Eric Fassin (2021, p.70), “essencializar é de fato o elemento central da estratégia religiosa empregada contra o gênero: a natureza é usada como um baluarte contra a história, a política e a democracia sexual”.



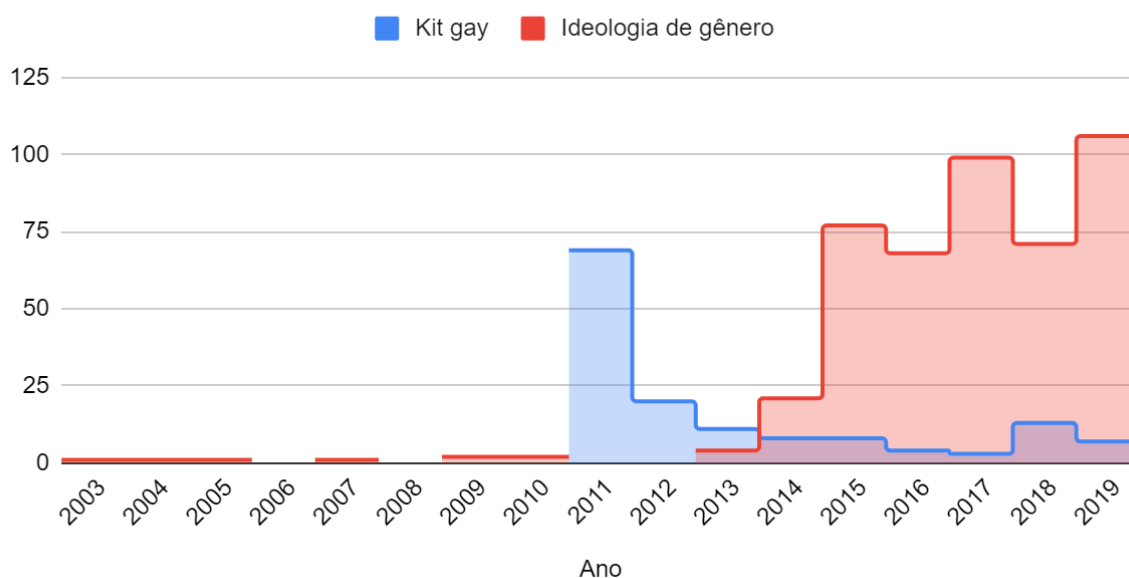
Para Garbagnoli (2016, p.192), “a 'ideologia de gênero' difere dos repertórios discursivos mais tradicionais que afirmam a transcendência da ordem sexual por meio de seu alvo explícito em um conceito feminista”. Para a analista, “esse dispositivo retórico busca servir a três propósitos principais”. Primeiro, “constitui um inimigo único e assustador”, segundo, “reúne atores religiosos e não religiosos para formar uma grande frente de mobilização em nome da defesa do 'humano'” e, por fim, “produz pânico moral na esfera pública que posteriormente permite influenciar legisladores e bloquear reformas jurídicas e sociais sobre saúde e direitos sexuais e reprodutivos e questões LGBTQ”. Para Junqueira (2018, p.457), valendo-se de “estratégias argumentativas que acionam um quadro explicativo simples e envolvente”, os movimentos antigênero puderam “ampliar sua audiência, lograr coalizões e agregar em torno de si setores com fortes divergências”.

Avançando para a ação política, “a oposição a essa “ideologia perigosa” foi inserida no próprio cerne da doutrina social da Igreja” (GARBAGNOLI, 2016). Disseminada através dos aparatos e redes católicas, essa elaboração discursiva se espalharia pelo mundo. Em 2007, a expressão “ideologia de gênero” já constava no documento final da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe, realizada na cidade de Aparecida, no Brasil, que contou com a presença do então Papa Bento XVI. Junqueira (2018), Miskolci e Campana (2017) reconhecem o “Documento de Aparecida” como um norteador estratégico na difusão da gramática e do léxico anti-gênero na América Latina.

Diante do avanço de formulações feministas e LGBT+ que lograram produzir impacto na legislação, no imaginário social e nas políticas públicas, o Vaticano oferecia uma resposta ativa, organizada, enfática e eficiente onde antes só havia repertórios dispersos e reativos, possível de ser acionada por diversos antagonistas destas políticas (religiosos ou não) conforme sua conveniência. Evangélicos tradicionais, pentecostais e neopentecostais, e atores não explicitamente religiosos foram pouco a pouco aderindo ao arcabouço discursivo produzido no cerne do catolicismo, passando a sustentar suas estratégias político-discursivas sob o slogan do combate à “ideologia de gênero”. Especialmente a partir da segunda década do século XXI, movimentos de resistência às políticas feministas e LGBT+ em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, assumiriam cada vez mais a forma de uma agenda anti gênero.

## *Ideologia de gênero nos discursos do parlamento brasileiro*

### Recorrência dos termos "kit gay" e "ideologia de gênero" em documentos da Câmara dos Deputados\*



Como se vê no gráfico acima, entre 2013 e 2014 o termo “ideologia de gênero” tomou o lugar do “kit gay” nos embates na Câmara dos Deputados. O levantamento inclui discursos proferidos em plenário, audiências e comissões, citação em proposições e requerimentos, além de menções em notícias da Agência Câmara. Mas, para a análise feita aqui, nos concentramos nos pronunciamentos de parlamentares.

A primeira menção do termo "ideologia de gênero" no banco de documentos da Câmara dos Deputados é de 1999, durante uma audiência pública voltada à análise da situação da mulher no mercado de trabalho. A expressão, no entanto, foi usada por Mary Castro, pesquisadora à época membro da Coordenação Nacional da União Brasileira de Mulheres, para se referir aos estereótipos a que mulheres seriam submetidas na vida doméstica e no mercado de trabalho. Foi em julho de 2003 a primeira vez que a expressão apareceu em um documento da Câmara dos Deputados com os contornos que a conhecemos hoje. Em um longo discurso, o Deputado Elimar Máximo Damasceno, do PRONA-SP (Discurso proferido em plenário: 14/07/2003), declara seu repúdio aos "ataques à vida através do aborto e da eutanásia" e aos "atentados à família através do homossexualismo", alertando os parlamentares sobre "neologismos, expressões e termos ambíguos" como "saúde

sexual e reprodutiva" e "direitos reprodutivos" trazidos por "ideologias alienígenas de uma sociedade globalizada", que estariam sendo inseridos em projetos de lei para encobrir sua "verdadeira finalidade antivida e antifamília". Na sua fala, o parlamentar cita uma correspondência que teria sido encaminhada em 2001 a todos os deputados federais pelo então Secretário-Geral da CNBB, Dom Raymundo Damasceno Assis, e o bispo responsável pelo Setor Família e Vida, Dom Aloysio José Leal Penna, baseada no documento *Família, matrimônio e uniões de fato*, do Pontifício Conselho para a Família (2000), o primeiro documento da Cúria Romana em que o termo "ideologia de gênero" é citado (JUNQUEIRA, 2018). Defendendo a "prevalência da natureza", o parlamentar alerta para "investidas [de] organizações feministas" que estariam transformando algo que "parecia no começo excentricidade de pequenos grupos e prática exótica de minorias" em um "movimento de alcance mundial" a adentrar "organismos internacionais e (...) Parlametos" em busca da "institucionalização do que é imoral e anômalo perante Deus". O parlamentar cita as "passeatas gays" promovidas em São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília e "uma relação de lesbianismo" exibida em uma novela da época como exemplos de degradação moral da sociedade brasileira. Para o deputado, não haveria dúvida "quanto à estreita relação entre homossexualidade, pedofilia, incesto e estupro" e o "incentivo" a essas "práticas monstruosas" seria "imoral, criminoso e abjeto". Práticas "antes reprovadas como desvios de conduta ou comportamentos anômalos", essas "aberrações" encontrariam já "não apenas quem as aceite, mas muitos que as aprovam e outros tantos que as aplaudem", tornando-se um exemplo "péssimo para o público jovem". Na sequência, o deputado critica o Ministério da Educação pela inserção do conceito de gênero no currículo para o ensino fundamental e pela rejeição a livros didáticos "que contenham posturas tradicionais em relação ao papel do homem e da mulher".

A palavra "gênero" sempre foi usada para designar sexo. Assim, falamos em "gênero masculino" e "gênero feminino". Nas aulas de Português, sempre usamos "palavras do gênero masculino" ou do "gênero feminino". Agora, a expressão "gênero" adquiriu outro significado, dentro de uma "ideologia de gênero". Gênero seria o papel desempenhado por um dos sexos, não importando se nasceu homem ou mulher. Segundo essa teoria, não se nasce homem nem mulher, mas o papel a desempenhar na sociedade é que vai determinar o sexo: o "gênero" é que vai determinar esse papel. Assim, a pessoa pode se tornar homossexual, lésbica, travesti, etc. Vejam, Srs. Deputados, que se trata de mais um eufemismo para encobrir os desvios da conduta sexual. (Deputado Elimar Máximo Damasceno PRONA-SP Discurso proferido em plenário: 14/07/2003)

O parlamentar rejeita a acusação de homofobia, preconceito ou discriminação, atos que define como "contrários à honra, à dignidade e ao respeito que se devem a todo ser humano", mas reivindica "o direito — tão sagrado quanto os que creditamos ao próximo" de "expor honestamente, e com toda a liberdade", suas opiniões e idéias "como parlamentar, como cidadão brasileiro e como cristão". Reitera que não tem nada contra "a pessoa do homossexual", que "homossexuais e lésbicas são seres humanos que merecem nosso respeito e um convite à conversão", mas que a "imposição" ou "apologia" ao homossexualismo (sic), "que pretende mostrar a nossos filhos que o procedimento homossexual é coisa normal e prática a ser seguida" é inaceitável. Evocando a "instituição da família, alicerce da sociedade e esteio maior da vocação religiosa, do espírito cristão e do sentimento fraterno do povo brasileiro", convoca parlamentares a repudiar veementemente "projetos de lei que apóiam o homossexualismo e favorecem a prostituição". Completa seu discurso com um conjunto de citações bíblicas.

Em 2005 o termo volta a ser citado durante o I Seminário Nacional em Defesa da Vida, em mesa formada por representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, do Movimento Espírita e de igrejas evangélicas dedicada a debater estratégias "para manutenção da ilegalidade do aborto".

O Brasil já tem a cultura abortista. Já mata em massa. Se olharem com os olhos bem abertos, vão descobrir que existem siglas no Brasil. O CFEMEA, por exemplo, uma instituição à qual pertence a nobre Deputada Jandira Feghali, é uma organização feminista apoiada por essas organizações internacionais com o objetivo de promover a alteração na legislação brasileira para legalizar o aborto, a contracepção, a união civil de pessoas do mesmo sexo, a ideologia de gênero. (Clóvis Nunes, coordenador nacional do (Movimento Internacional Pela Paz e Não-Violência - I SEMINÁRIO NACIONAL EM DEFESA DA VIDA EVENTO: 7/12/2005)

Dois anos depois, em contexto e sentido semelhante, o deputado Lael Varella (DEM-MG) fez discurso exaltando a Marcha Nacional em Defesa da Vida em que

alerta a "população cristã" do Brasil contra o que chama de "lobby internacional pró-aborto" promovido por "ONGs abortistas".

Não obstante, se os abortistas conseguirem impingir à grande maioria dos países esse debate vesgo, que não considera as razões morais, lançarão uma nova "moral" totalmente relativista, baseada na "ideologia do gênero", na aceitação das piores aberrações sexuais e na recusa de toda e qualquer discriminação. Exceto, é claro, em relação àqueles que ousarem opor-se a eles. (Deputado Lael Varella (DEM-MG) Discursos proferidos em plenário: 15/08/2007)

Em 2010, o deputado Paes de Lira (PTC-SP) fez dois discursos em que defendeu a criminalização do aborto, atacando a terceira versão do Plano Nacional de Direitos Humanos e alertando para os perigos da "maligna ideologia de gênero" que, segundo o parlamentar, pretendia "nos impedir de criar os nossos meninos como meninos e as nossas meninas como meninas".

É um plano que, sob a expressão pernóstica, esquisita, indecifrável por parte de qualquer pessoa comum, de desconstrução da heteronormatividade, pretende impor uma ideologia de gênero, e pretende impor aos pais brasileiros a perda do direito de educar o seu menino como menino, a sua menina como menina, sem que isso queira dizer desigualdade alguma, porque é perfeitamente possível criar meninas como meninas e meninos como meninos, sem que isso queira dizer desigualdade alguma, porque é perfeitamente possível criar meninas como meninas e meninos como meninos em regime de igualdade de oportunidade social, para o desenvolvimento conjunto dos 2 sexos e não gêneros - essa expressão cunhada artificialmente -, para o seu desenvolvimento pleno como seres humanos. (PAES LIRA, Audiência Pública: 20/04/2010)

Embora a expressão "ideologia de gênero" já circulasse pelo parlamento desde o início deste século, sua recorrência é pouca e esparsa. É a partir de 2013 que as menções se multiplicam. Já em meio à crise política instalada naquele ano, o Deputado Takayama (PSC-PR), pastor da Assembleia de Deus do Paraná, em um discurso contra a criminalização da lgbtfobia, acusou o PLC 122 de "ser o veículo para introduzir na legislação brasileira" os conceitos de "gênero", "orientação sexual" e "identidade de gênero":

O problema, no caso do PLC 122, é que o conceito de "gênero" em seu texto não é mais sinônimo de sexo masculino e feminino. "Gênero", no PLC 122, é uma construção ideológica para sustentar uma variedade flexível de "sexualidades" inventadas.(...) Para alcançar o conceito de "gênero" como algo totalmente diferente da definição tradicional de sexo biológico masculino e feminino, é necessário passar pelo conceito de "orientação sexual". (Deputado Takayama (PSC-PR) - Discursos proferidos em plenário: Data: 03/12/2013)

Na sequência, o parlamentar acusa o que chama de “esquerda sexual” de estar introduzindo na legislação uma noção de “construção sexual” que descaracterizaria o conceito tradicional e natural de família.

Uma vez consolidada a ideia de que existem várias "orientações sexuais", a esquerda sexual apresenta sua explicação de que não existem sexos, mas existem gêneros, que são "construções sexuais", não biológicas. Ora, se o que existe não são mais os "sexos", mas sim os "gêneros", e se os "gêneros" não são mais biológicos, mas simples "construções sexuais", neste caso a família tradicionalmente entendida, como originária da união entre um homem e uma mulher, deixa de fazer qualquer sentido. Desse modo, a ideologia de gênero está sendo introduzida na legislação como uma bomba relógio, com o objetivo de destruir o conceito tradicional da família como a união de um homem e uma mulher vivendo com compromisso de criar e educar filhos. (Deputado Takayama (PSC-PR) - Discursos proferidos em plenário: Data: 03/12/2013)

Para além da legislação, essa “ideologia de gênero” em breve seria introduzida na educação escolar.

A continuar assim, em breve todos os alunos serão obrigados a aprender nas escolas a ideologia de gênero, que apresenta como sexualidade toda a abundância de opções fora dos padrões relacionados com a construção de uma família tradicional, uma instituição que não tem qualquer sentido dentro da ideologia de gênero. Com a ideologia de gênero imposta pela lei na educação, os kits gays, bissexuais, transexuais, lésbicos etc. serão obrigatórios para as crianças em idade escolar. Bastará, então, que qualquer projeto de lei venha a tornar a educação sexual obrigatória nas escolas e a esquerda sexual acabará transformando o sistema educacional numa máquina armada para a demolição e destruição do conceito da família natural.(...) como representante que sou da ala evangélica, não posso deixar de terminar este meu pronunciamento dizendo que existe, infelizmente, uma verdadeira orquestração para destruir uma das mais sagradas instituições criadas por Deus: o casamento. (Deputado Takayama (PSC-PR) - Discursos proferidos em plenário: 03/12/2013)

Em alerta semelhante sobre os perigos da inserção de "expressões e termos imprecisos, ambíguos, carregados de conteúdo ideológico" como "gênero", "identidade de gênero" e "orientação sexual" na legislação brasileira, o deputado Pastor Eurico manda recado para "movimentos sociais que lutam pela destruição de valores", chamando atenção para uma mudança na correlação de forças e na mobilização de setores conservadores para a defesa da “família”:

(...) quero avisar aos adeptos da teoria da desconstrução, ao afirmarem que a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero dos indivíduos são o resultado de uma construção social, que o jogo agora mudou; quero informá-los que temos aqui no Congresso Nacional um exército de defensores da família, da vida humana e da liberdade religiosa atento 24 horas por dia a todas as investidas dos inquisidores da família, da moral e dos bons costumes. (Deputado PASTOR EURICO (PSB-PE - Discursos proferidos em plenário: 22/11/2013)

O parlamentar repete argumentos de seus antecessores e reafirma o alerta de que, uma vez introduzido na legislação, o conceito de gênero chegaria às escolas:

(...) bastará que o conceito de gênero seja oficialmente reconhecido e imposto na legislação pelo PLC 122 para que não exista mais nenhum motivo que possa ser apresentado pelos legisladores como fundamento para que se recusem a aprovar o PL 6.010, que introduzirá e imporá a igualdade de gênero nas metas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (...) Com esses kits, já barrados pela Presidenta da República, que deixaram chocados todos que o assistiram, ou seja, será ensinado como elas devem fazer sexo, ao passo de fazer o proselitismo sobre o homossexualismo, isso tudo para as nossas crianças. Lamentavelmente, essa tendência já está sendo imposta em âmbito internacional. (Deputado PASTOR EURICO (PSB-PE - Discursos proferidos em plenário: 22/11/2013)

Alimentados pelo episódio do kit do projeto Escola Sem Homofobia, outros parlamentares reiteravam como a introdução do conceito de gênero na educação constituiria uma verdadeira ameaça. Em uma fala já nos últimos dias de 2013, o deputado Erivelton Santana, também vinculado à Assembleia de Deus, assimila argumentos trazidos pelo então coordenador do movimento Escola Sem Partido, que denunciavam uma suposta doutrinação ideológica em curso nos sistemas de ensino, promovida por minorias ativistas e organismos internacionais:

(...) mais profunda preocupação e indignação sobre algo que vem ocorrendo no âmbito da educação infantil no Brasil e que tem deixado estarecidos educadores, pais de alunos e cidadãos sensatos. De acordo com exposição feita pelo especialista no tema, o Dr. Miguel Nagib, as salas de aulas estão sendo usadas de modo intensivo para promover determinados valores com a finalidade de moldar o juízo moral, os sentimentos e a atitude dos estudantes em relação a determinados temas. Que temas são esses? Depende da moda, das novelas, da ONU, da UNESCO, das ações ideológicas de uma minoria que terminam por influenciar essas instituições, assim como o Ministério de Educação brasileiro, o MEC, e por consequência diversas Secretarias de Educação do País. Podem ser temas de cunho sexual, temas denominados estrategicamente de questões de gênero, temas relativos à saúde, ao meio ambiente, ao consumo de drogas, etc. (...) o DF possui hoje uma ideologia oficial: a ideologia de gênero (...) o objetivo não é transmitir conhecimento aos alunos, mas sim inculcar determinados valores e sentimentos na consciência do estudante, a fim de que ele adote determinado comportamento. É um tipo de lavagem cerebral. (Deputado ERIVELTON SANTANA - PSC-BA Discursos proferidos em plenário: 16/12/2013)



Essa doutrinação ideológica estaria sendo patrocinada pelo próprio governo que, ao impor uma educação em desacordo com os valores familiares majoritários, estaria se comportando como um verdadeiro regime totalitário (de esquerda):

Acontece que os valores promovidos pela escola não coincidem necessariamente com aqueles que o estudante aprende em casa, com seus pais. E isso fica muito claro quando o assunto é alguma questão relacionada à moral sexual. O Estado pode obrigá-la a fazer ou não fazer alguma coisa, mas não pode pretender invadir a consciência do indivíduo para forçá-lo ou induzi-lo a ter essa ou aquela opinião sobre determinado assunto. Isso só acontece em países totalitários, como Cuba e Coreia do Norte. Não cabe a um Estado proclamado laico usar o sistema de ensino para promover valores morais, pela simples razão de que a moral é, em regra, inseparável da religião. Então, se o Estado não pode promover uma determinada religião, também não pode promover uma determinada moralidade. (Deputado ERIVELTON SANTANA - PSC-BA Discursos proferidos em plenário: 16/12/2013)

A origem vaticana desta linha discursiva fica evidente quando observamos a trajetória das menções e, recorrentemente, encontramos representantes da hierarquia católica entre seus primeiros propagadores. Ainda em 2013, em uma audiência pública da Comissão de Direitos Humanos e Minorias - já sob a presidência de Marco Feliciano - destinada a discutir o aborto, um representante da Diocese de Taubaté denuncia o suposto comprometimento do governo brasileiro com a “ideologia de gênero”:

E com eufemismos, ardisosidades e até mentiras descaradas, o Governo brasileiro está promovendo essa agenda, a chamada ideologia de gênero e cultura de morte, comprometido com tais grupos internacionais e solapando a soberania nacional, por vis interesses. (Hermes Rodrigues Nery, Coordenador da Comissão Diocesana em Defesa da Vida e do Movimento Legislação e Vida: Reunião Ordinária e Audiência Pública: 04/12/2013)

Já em 2014, o Padre José Eduardo de Oliveira e Silva, Professor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo e da Universidade São Bento, Pároco na Diocese de Osasco e Membro do Movimento Pró-Vida faria uma “exposição sobre a perspectiva histórica das questões da ideologia de gênero” durante o Seminário Gênero, Aborto e Sociedade. Inspirado por agentes da Igreja, o representante católico Eros Biondini repercutiria esses argumentos dentro do parlamento, já mirando o debate em torno do Plano Nacional de Educação.

(...) quero falar em nome da bancada católica. Nós tivemos um pronunciamento do Cardeal Dom Orani Tempesta, Arcebispo do Rio de Janeiro, alertando todos sobre tema que temos acompanhado em relação ao Plano Nacional de Educação, que é o nosso posicionamento contrário à inclusão da ideologia de gênero no Plano.(...) Esse é o posicionamento e a orientação do cardeal; esse é o posicionamento da CNBB e também o nosso de bancada católica. (EROS BIONDINI (PTB-MG) Discursos proferidos em plenário: : 26/03/2014)

(...) a bancada católica, que tem recebido as manifestações dos arcebispos e bispos deste País, que tem se debruçado sobre a importância do Plano Nacional de Educação na construção cidadã das nossas crianças, dos adolescentes e jovens, tem um posicionamento claro, concreto e contrário à inclusão da ideologia de gênero no Plano Nacional de Educação. (EROS BIONDINI (PTB-MG) COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014)

Ampliadas em 2013, as referências à “ideologia de gênero” se intensificariam ainda mais no ano seguinte, durante a segunda rodada de votação do Plano Nacional de Educação. No centro do debate estava a manutenção ou a retirada de uma menção explícita às desigualdades de gênero e orientação sexual. Temerários dos sentidos subjacentes a essas expressões, diversos parlamentares se posicionaram contra o seu uso e a favor de uma referência genérica ao combate a “todas as formas de discriminação”. Acionando argumentos providos por integrantes da Igreja Católica, os parlamentares expõem o que entendem que sejam os perigos de interpretar uma diferença sexual, em sua percepção, um dado da natureza, fixo e imutável, como uma construção social passível de ser criticada, negociada ou transformada.

Sintetizando em poucas palavras, a ideologia de gênero consiste no esvaziamento jurídico do conceito de homem e de mulher. A teoria é bastante complicada, e uma excelente explicação desta se encontra no documento Agenda de Gênero. Contudo, a ideia é clara. Afirmam que o sexo biológico é apenas um dado corporal de cuja ditadura nos devemos libertar pela composição arbitrária de gênero.(...) Não há mais sentido falar em homem e mulher, falar-se-ia apenas de gênero, ou seja, a identidade que cada um criaria para si. (...) partindo desse princípio, que agora é oriundo de outras partes do planeta, automaticamente é uma desconstrução daquilo que nós sempre defendemos, que é exatamente a questão homem e mulher e principalmente a questão família no contexto de macho e de fêmea. (...) Sr. Presidente, eu lamento que algumas pessoas aqui usem até o nome de entidades religiosas, como católicos e até alguns evangélicos, que querem desconstruir aquilo que nós defendemos como família, aquilo que nós defendemos como gênero na sua essência, que é macho, que é fêmea, que é homem e mulher. (Deputado EROS BIONDINI (PTB-MG) COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014)

Substituir uma noção biológica de sexo por uma perspectiva construcionista de gênero seria, no entender destes parlamentares, uma ameaça à sustentação da “família natural”, base da sociedade.

Como defensor convicto da família e dos princípios cristãos tradicionais da sociedade brasileira, considero uma aberração essa ideia imaginada por cientistas sociais que tem como eixo a afirmação de que o sexo biológico com o qual nascemos não define a nossa sexualidade. Esta é pura e simplesmente uma construção social, que pode assumir tantas variáveis quanto julgarem conveniente aqueles que querem implantar essa ideologia. O fim último dela é a completa subversão da sexualidade humana e da família natural. (Deputado GIVALDO CARIMBÃO (Bloco/PROS). Discursos proferidos em plenário: 09/04/2014)

Está muito claro que todos nós somos contra qualquer tipo de preconceito, discriminação, racismo ou perseguição. Não se trata disso. O que acontece é que a inclusão da ideologia de gênero no Plano Nacional de Educação confunde extremamente aquilo que já é uma construção, uma concepção do conceito de família. Isso vem afetar diretamente aquilo que já tem sido construído nos lares das famílias católicas, espíritas, evangélicas, das famílias no Brasil. Nós queremos, sim, que toda discriminação, todo bullying, toda marginalização seja combatida. Porém, esse não é definitivamente o caminho. (Deputado EROS BIONDINI (PTB-MG) COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014)

Para estes parlamentares, o conceito de gênero é tanto absurdo, quanto perigoso, por afrontar “uma distinção clara, dada pelo criador” e assim abalar a própria “essência do ser humano” (Deputado LUIZ FERNANDO MACHADO COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014). Ao defender a diferença sexual como dado natural, portanto, estes parlamentares estariam “defendendo a integridade do ser e da pessoa” (Deputado PASTOR EURICO COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 22/04/2014)

Acusado de estar tentando “ressuscitar, via Plano Nacional de Educação” o “malfadado kit gay”, agora sob a forma da “ideologia de gênero” (JAIR BOLSONARO (Bloco/PP-RJ - Discursos proferidos em plenário: 30/04/2014), o governo é instado a, novamente, manter a política educacional no campo da proteção apenas, excluindo quaisquer iniciativas que possam figurar como uma valorização de práticas percebidas como até toleráveis, mas jamais recomendáveis, especialmente para as crianças e jovens.

Imaginem ensinar isso a uma criança de 6 anos de idade! Uma coisa é não promover o preconceito, e quanto a isso eu também sou a favor. Não à discriminação! Mas o texto fala em promoção, e promoção é o quê? É dizer que é normal ou é dizer que é bom? Isso é muito problemático, porque uma coisa é dizer à criança que é normal a pessoa ser isso ou ser aquilo, outra coisa é doutriná-la dizendo que isso é bom. Podemos criar no futuro uma fábrica de pessoas amorfas. (DEPUTADO PASTOR MARCO FELICIANO COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014)

Qual é o sentido dessa promoção? É o sentido da proteção, é o sentido do respeito, ou é o sentido de se patrocinar a defesa disso, da orientação escolar de uma teoria que nós conhecemos e que está sendo defendida nesta Casa, a chamada teoria do sexo neutro? (DEPUTADO MARCOS ROGÉRIO COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 02/04/2014)

Para o deputado Antonio Bulhões, que se posiciona “contra a desconstrução dos sexos e da família”, uma vez “rotulado como promoção da igualdade de gênero” a menção explícita no PNE iria “fazer com que essa ideologia de gênero dê aos burocratas do Ministério da Educação o direito de invadir as escolas com cartilhas gays, cartilhas bissexuais, transexuais e outros (...) e tudo isso com amparo legal” (COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 22/04/2014). Resgatando o episódio do kit, o deputado Marco Feliciano reivindica a manutenção do veto presidencial a esse tipo de política educacional.

Eu me lembro de que, em 2011, quando assumi aqui este mandato, houve um problema gravíssimo dentro da Câmara dos Deputados acerca de um kit anti-homofobia que havia sido aprovado pelo MEC. Eu me lembro de que, quando isso veio à tona, os Deputados se levantaram e houve manifestações de toda a sociedade contrárias àquilo, contrárias ao vídeo, contrárias aos ensinamentos. A sociedade em peso se manifestou. Eu me lembro também de que eu até trouxe aqui a revista Veja do dia 26 de maio, onde a nossa Presidenta Dilma, que é do seu partido, Deputado Vanhoni, ao ser questionada, disse que o Governo não permitiria a realização de propaganda de opções sexuais, mas que trabalharia no combate à discriminação: Não podemos interferir na vida privada das pessoas. Não haverá autorização para esse tipo de política de defesa de A, B, C ou D. Agora, o Governo pode sim fazer uma educação de que é necessário respeitar a diferença e que você não pode exercer práticas violentas àqueles que são diferentes de você. (DEPUTADO PASTOR MARCO FELICIANO COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014)

Tal qual no episódio anterior, os parlamentares contrários à menção explícita de gênero reafirmam que não fazem isso por preconceito, que são contra a discriminação de toda forma, mas que se manterão defensores do que acreditam ser os valores fundamentais da maioria dos brasileiros.

É o que eu disse: como alguém que pode ter, na sua base cristã, o amor, a ética, a compreensão vai ser defensor de qualquer que seja o modelo discriminatório? Não é esse o ponto. É o ponto da manutenção da família tradicional e dos valores que todos nós aqui defendemos. (...) para a luta contra a homofobia, estou à disposição do exército que aqui está para ser soldado. Mas, pela inserção, Sr. Presidente, de uma ideologia marxista no Plano Nacional de Educação, pela inserção de uma ideologia de gênero no Plano Nacional de Educação, eu sou frontalmente contrário. (...) Volto a repetir: não há preconceito. Há um conceito estabelecido, na minha cabeça, de que uma sociedade cristã, necessariamente, não pode ter a ideologia de gênero inscrita no Plano Nacional de Educação. (DEPUTADO LUIZ FERNANDO MACHADO COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014)

Entendo que o preconceito é um câncer, que ele tem que ser completamente arrancado do seio da sociedade brasileira. Mas não se arranca um preconceito pregando um novo. (DEPUTADO PASTOR MARCO FELICIANO COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014)

Entendo que nós, como evangélicos, respeitamos todas as pessoas, isso é provado. É bem verdade que não concordamos com violência, não concordamos com discriminação, não concordamos com termos pejorativos contra nenhum ser humano, de forma alguma. Nós respeitamos a todos. (DEPUTADO PASTOR EURICO COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014)

Reafirmam também a precedência da família sobre a escola no que diz respeito à educação moral e sexual.

Hoje em dia, quando eu ouço, na escola dos meus filhos, falarem alguma coisa que eu não aceito ou que não faz parte do currículo, mesmo sendo uma orientação do MEC, eu tenho, como pai, o direito de ir até a escola e reclamar: Eu não quero que meu filho estude isso, a minha filha não precisa ouvir isso. Isso ela aprende de mim, que sou pai, em casa. Se a escola não concordar, tudo bem, ela pode até dispensar o meu filho, ou eu mesmo tiro o meu filho de lá, e tenho a liberdade de levá-lo para outra escola. (DEPUTADO PASTOR MARCO FELICIANO COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014)

(...) lutaram durante todo esse tempo para que não fosse introduzida no Plano Nacional da Educação a ideologia de gênero, porque antes da escola, nós temos a família. (Deputado MAJOR FÁBIO (Bloco/PROS-PB).Discursos proferidos em plenário: 28/05/2014)

Entendemos que educação é uma prerrogativa das mães e dos pais. É a família que forma os valores dos filhos. Deixar somente a escola dizer o que é bom ou mau em termos morais é chocar o ovo da serpente (Deputado ANTONIO BULHÕES (PRB-SP) Discursos proferidos em plenário: 01/07/2014)

Para o Deputado Pastor Marco Feliciano, a educação brasileira estaria vivendo um “caos instaurado de Norte a Sul” (COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014)

É preciso ficar atento e resistir, porque os valores conservadores da família são os verdadeiros obstáculos da reengenharia social que os modernos ideólogos tentam implantar. Achatar a família é deixar caminho livre para as ideologias construírem seus modelos. Os engenheiros sociais insistem que sabem como fazer. Antes, precisam mudar as tradições, em nome de um mundo idealizado. Proíbem salgadinhos nas cantinas e agora decidem que não se comemora o Dia das Mães e o Dia dos Pais nas escolas. (Deputado ANTONIO BULHÕES (PRB-SP. Discursos proferidos em plenário: 01/07/2014)

Para muitos parlamentares, a explicitação de questões de gênero e sexualidade no plano de educação estaria provocando uma “cisão” em torno de um tema “muito relevante para o País”.

Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Quando se dá nome a essas discriminações, como, por exemplo, opção sexual, racial, deixa-se de lado outras (DEPUTADO PASTOR MARCO FELICIANO COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014)

Para estes parlamentares, o texto genérico já seria suficiente e mais completo, porque previa a erradicação da totalidade das discriminações.

Além dos argumentos tradicionais, já aparecem durante os debates do PNE uma associação entre uma perspectiva de gênero e o pensamento político de esquerda. Nas falas de alguns parlamentares, gênero seria não apenas uma ideologia, mas uma ideologia marxista. Um “marxismo de gênero”, nas palavras do deputado Marco Feliciano, que iria “além do classismo” para pregar “a desconstrução da família e a desconstrução do pensamento da sociedade” (COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014). Para o deputado Givaldo Carimbão, a “teoria de gênero”, que teria “suas origens nas ideias dos pais do comunismo, Marx e Engels”, estaria sendo utilizada “para promover uma revolução cultural sexual marxista, principalmente entre as crianças em idade escolar”. E explica:

Na submissão da mulher ao homem através da família, e na própria instituição familiar, Marx e Engels entenderam estar a origem de todos os sistemas de opressão que se desenvolveriam em seguida. Se essa submissão fosse consequência da biologia humana, não haveria nada que fosse possível fazer. A ideologia de gênero, afirmando que a diferença entre o homem e a mulher não é biológica - pasmem! -, mas consequência de papéis socialmente construídos, somou-se à obra de Marx através da conclusão que, se esta é a base de toda opressão e tudo não passa de uma construção social, então será possível modificar, justamente através da ideologia de gênero, os papéis de homens e mulheres até chegarmos a uma igualdade tão completa que não haveria mais espaço para os papéis de marido e esposa e mesmo da instituição que hoje conhecemos como família. As crianças, sem família e sem pais para as educarem, teriam o Estado como única instituição para fazê-lo. Nesta sociedade socialista ideal, sem a opressão do sexo masculino e feminino, as crianças serão educadas para serem bissexuais, a masculinidade e a feminilidade não serão mais naturais, e os próprios conceitos de heterossexualidade e homossexualidade deixarão de fazer sentido. Esse é um verdadeiro cavalo de tróia que o Governo está tentando apor ao projeto. Precisamos nos mobilizar para derrubar essa proposta como está e aprovar o texto como foi modificado pelo Senado. (GIVALDO CARIMBÃO (Bloco/PROS Discursos proferidos em plenário: 09/04/2014)

Para o deputado Luiz Fernando Machado não seria razoável “a inserção de uma ideologia marxista” no Plano de Educação (COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014). Para o deputado João Campos, essa “revolução cultural sexual” faria parte dos planos de governo do PT.

É porque o Governo, por mais que não diga, que não verbalize isso, que a Dilma, por exemplo, não vá à imprensa e diga numa entrevista, etc., mas está escrito. Se você pega o PNDH-3, o terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos, está tudo escrito lá o que o PT pensa acerca dessas coisas. Tudo um absurdo, e está escrito, é programa de Governo, é o que eles pensam, o que eles propõem, o que eles querem. Então, nós estamos enfrentando o Governo, estamos enfrentando a grande mídia e outros setores, setores minoritários da sociedade, mas que têm espaço na mídia, etc. (DEPUTADO JOÃO CAMPOS COMISSÃO ESPECIAL - PL 6.583/13 - ESTATUTO DA FAMÍLIA: 7/5/2014)

Em contraposição à “ideologia de gênero”, o que esses parlamentares propõe é justamente o reforço de noções cristãs de respeito, paz e solidariedade, como forma de confrontar a discriminação e a violência. E aos que reiteram argumentos quanto à laicidade do Estado, os parlamentares apresentam novamente uma noção bastante heterodoxa do que laicidade estatal significa.



A sociedade brasileira tem 88% da sua formação de pessoas que dizem crer em Deus e estar dentro de uma opção cristã. Nós não podemos nunca fazer vista grossa a isso. O Estado é laico, mas o Estado não é laicista. O Estado laico dá proteção a todas as pessoas para que vivam o que querem viver. Ele não impede uma em detrimento de outra. Não se pode fazer o que tem sido feito aqui, achincalhando os cristãos, chamando-nos de fundamentalistas baratos, como se fôssemos xiitas. Eu vi aqui alguém comparar o Estado brasileiro a um Estado teocrático lá do Oriente Médio. (DEPUTADO PASTOR MARCO FELICIANO COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014)

O Estado laico, Sr. Presidente, não é um Estado ateu. Muitas pessoas confundem um Estado laico com um Estado ateu. Esta terra foi edificada, ela foi construída em bases sólidas cristãs. (DEPUTADO EROS BIONDINI COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014)

não estamos aqui querendo impor nada, tampouco há uma ditadura religiosa dentro desta Comissão. (Apupos.) O que acontece, Sr. Presidente, nobre Relator, nobres Pares, é que devemos reconhecer que, apesar do País ser laico, nós temos a maioria da população cristã. ( DEPUTADO PASTOR EURICO COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 22/04/2014)

Então, Sr. Presidente, o nobre Deputado Paulo Freire, quando aborda a questão do Estado laico, aborda com a responsabilidade de alguém que conhece o que é ser Estado laico. Estado laico é Estado sem religião, mas é o Estado que respeita a religião, que guarda o local de culto, que protege suas práticas à luz da Constituição Federal. O problema é que quando falam de Estado laico não estão patrocinando a defesa do Estado laico, mas estão patrocinando a defesa do laicismo, Estado que se opõe à religião. (Palmas.) Isso não, Sr. Presidente! Isso não! (DEPUTADO MARCOS ROGÉRIO COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 02/04/2014)

Entendendo que o Brasil é um país majoritariamente cristão, no passado e no presente, a ação do Estado deveria se guiar pelos valores supostamente compartilhados pela maioria dos brasileiros.

(O PNE) É a direção do processo educacional brasileiro, criado, essencialmente, numa sociedade cristã. Não de se respeitar esses valores, sem, em nenhum momento, se desrespeitarem aqueles que pensam diferente. (DEPUTADO LUIZ FERNANDO MACHADO COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014)

Somos contrários a isso e acreditamos que há um ser no Céu que pode reger a toda a nossa sociedade. (DEPUTADO PASTOR MARCO FELICIANO COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 08/04/2014)

Apesar da persistência do relator Ângelo Vanhoni em manter a menção explícita a gênero e sexualidade, os parlamentares contrários acabaram vencendo a contenda e retirando, via destaque aprovado em plenário, qualquer referência a esses temas. Em junho de 2014, foi finalmente aprovado o PNE trazendo uma formulação genérica e sem qualquer menção à gênero ou sexualidade.

Embora derrotados aqueles que demandavam a explicitação do gênero e da sexualidade no plano, a redação final do PNE não deixou de sustentar legalmente a abordagem destes temas nas escolas. O plano manteve entre suas diretrizes a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos" e "à diversidade". Nas metas que propõem a universalização do ensino fundamental para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, encontram-se, dentre as estratégias, a necessidade de fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola e o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Ainda que não fale de maneira explícita, a retirada dos termos referentes a gênero e sexualidade de forma alguma significou a proibição do debate desses temas nas escolas. Do mesmo modo, o PNE não desobrigou as escolas de cumprirem seu papel no combate o preconceito, inclusive a lgbtfobia, o machismo e o sexismo. Esse não foi, no entanto, o entendimento que prevaleceu. Motivados pela vitória contra o que chamavam de "ideologia de gênero", grupos conservadores difundiram a informação falsa de que o PNE teria definido um veto ao debate sobre gênero e sexualidade das escolas brasileiras. Apesar de inverídica, essa narrativa acabou sendo disseminada e ganhou, em muitas instituições e redes de ensino, status de verdade.

### *Planos Estaduais e Municipais: a capilarização das ofensivas anti-gênero na educação*

Nos dois anos seguintes, esse embate se repetiria durante a votação de planos estaduais e municipais de educação, levando a disputa em torno do debate de gênero e sexualidade nas escolas para todas as regiões do país. Os planos locais de educação se tornaram um campo de batalha entre conservadores e progressistas. Em boa parte dos casos, o ensino (ou não) de questões de gênero e sexualidade se tornou polêmica com considerável visibilidade nos meios de

comunicação, a mobilizar opiniões e posicionamentos a respeito para além do campo específico da educação (MOTTIN, 2019; DE SOUZA SANTOS; BEATRICI, 2020; ZAMPROGNO; GOMES, 2016; FERNANDES, 2021; SANTIN; CATTANI; CECCHETTI, 2019; DE MENDONÇA, 2017; CAVALCANTE, 2017; SILVA, 2017; JAQUELINE; QUEIROZ, 2017; ALECRIM; MOTA, 2017; BOLDA; DE SOUZA, 2018; SILVA, 2018).

Em um levantamento realizado por Cláudia Vianna e eu, mapeamos os planos estaduais e distrital de educação (PEE) aprovados entre 2014 e 2016, buscando analisar se e como questões de gênero e sexualidade foram incorporadas. Segundo o mapeamento, em sete estados (Amazonas, Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará e Roraima) foram aprovados planos que tratam de forma explícita questões de gênero e sexualidade, tanto no que diz respeito aos direitos das mulheres quanto de pessoas LGBTQ+. Já nos planos de 13 outros estados (Amapá, Acre, Alagoas, Espírito Santo, Paraíba, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, Rondônia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe, Tocantins) e do Distrito Federal há uma incorporação parcial, com referências à garantia de direitos das mulheres, mas de forma restrita, por vezes reiterando perspectivas binárias ou evocando a precedência da família sobre a escola nestes temas, e sem qualquer menção a questões LGBTQ+. Já Goiás, Pernambuco e São Paulo seguiram a formulação do plano nacional, sem referências explícitas a gênero e sexualidade e apontando de forma genérica o combate a todas as formas de discriminação. E um plano, do Ceará, chegou a ser aprovado com uma proibição explícita ao debate de questões de gênero. Essa distribuição de alguma maneira espelha o momento de embate que se estava vivendo em torno destas questões na educação, com vitórias parciais de lado a lado (VIANNA, BORTOLINI, 2020). Deixa visível também uma maior fragilidade da agenda LGBTQ+ em relação à agenda das mulheres.

Ao trazerem esse embate ao âmbito local, os processos de discussão dos planos estaduais e municipais deram abrangência e capilaridade aos discursos anti "ideologia de gênero", com seus argumentos sendo incorporados por um enorme número de agentes. Entre eles, certamente se destacavam grupos católicos ou evangélicos, mas também políticos conservadores não diretamente filiados a bancadas religiosas que encontraram no combate à "ideologia do gênero" uma interessante forma de produzir capital político. A atuação articulada destes agentes

acabou constituindo uma verdadeira ofensiva anti-gênero com impacto difuso e amplitude nacional.

### *Do kit ao gênero: o construcionismo social sob ataque*

A ideia da religião cristã sob ataque, da educação sexual como ameaça às crianças, de uma profunda crise moral relacionada à desintegração familiar, da necessidade de reafirmação do "verdadeiro" sentido de família ou da sexualidade "natural", da existência de lobbys gays e feministas infiltrados nos governos a definir as políticas públicas, de uma interferência de organismos internacionais para promover uma moral exógena à "tradição nacional", da "distorção" de políticas que, "disfarçadas" de combate à discriminação, estariam promovendo uma propaganda de "modos de vida fora do padrão", do espanto diante da desconstrução de uma suposta correspondência entre sexo e gênero e da formulação da identidade de gênero como autodeterminada, do uso de termos como homofobia ou machismo para impedir o exercício da "livre expressão" e da "liberdade religiosa", todas essas noções já circulavam nos discursos na Câmara dos Deputados - e em tantas outras arenas - antes que o termo "ideologia de gênero" ganhasse visibilidade nos debates. Esses argumentos, no entanto, estavam de certa forma dispersos em diferentes embates. A eficácia da "ideologia de gênero" como ferramenta política parece ser justamente organizar essa reação, criando uma linguagem e um alvo comum.

Uma das funcionalidades da "ideologia de gênero" é justamente aprisionar de forma bastante eficaz, sob um mesmo termo, uma série muito diversa de iniciativas, políticas, sujeitos, proposições, conceitos, descritos como parte de uma mesma estratégia conspiratória, dando-lhes uma coerência muito aquém do que efetivamente tem e assim permitir atacar-lhes em conjunto de uma só vez. Uma tática que surpreendeu grupos que, embora convergissem em certos contextos, em um ambiente favorável ao progressismo recorrentemente se engajavam em disputas entre si, seja no campo acadêmico, nos movimentos sociais ou nos aparatos estatais e de repente se viram descritos como parte de uma mesma comunidade política engajada em um projeto coerente comum. Queers, ativistas identitários, feministas brancas e negras, mulheristas, transfeministas, GGGistas ressentidas, fundacionalistas biológicas ou pós-estruturalistas e até cis-heteros simpatizantes da causa, todos podiam agora ser atacados com a mesma palavra. O comportamento

atônito marcou durante algum tempo a reação desses agentes, que pareciam de início nem sequer entender do que estavam sendo xingados.

Nesse conjunto amplo de “adversários” arbitrariamente aglutinados sob a “ideologia de gênero”, algumas políticas, proposições, sujeitos serão definidos como alvo preferencial de acordo com sua capacidade de produzir pânico, excitar sentimentos de repulsa e indignação, exemplificar o “absurdo”, ganhar maior adesão, sempre de acordo com as conveniências políticas do momento. É o caso da mira direta na teórica Judith Butler, considerada a “mãe” da ideologia de gênero, pelo seu esforço na desconstrução da própria noção de sexo como mera condição natural, evidenciando a produção histórica e politicamente implicada dessa categoria. Ou nas políticas de reconhecimento de pessoas trans, justamente por estressarem a noção de uma identidade de gênero construída e não “naturalmente correspondente ao sexo”.

Do lado conservador, o guarda-chuva do combate à “ideologia de gênero” tornou o contra-ataque muito mais eficiente, ao permitir que disputas até então dispersas se conectassem e reforçassem mutuamente. Uma vez disseminada a categoria, a cada vez que alguém lançava uma fala contra “ideologia de gênero”, seja em um debate sobre aborto ou numa aula de educação sexual, seja propagando teorias da conspiração no Youtube ou rejeitando a possibilidade de tratamento hormonal para adolescentes trans, esses ataques, antes razoavelmente isolados, agora se conectavam entre si e com um movimento de reação mais amplo. Uma dinâmica de mútuo reforço que permitia convergir suas energias políticas em um sentido comum.

Se no episódio do kit o que vemos é o ataque a um material específico, aqui a empreitada conservadora avança em abrangência e intensidade. O que se ataca agora não é um material, mas uma ideia. Não qualquer ideia, mas a ideia central de toda a política educacional em gênero e diversidade: o construcionismo social, subsumido no conceito de gênero. A ideia de que as relações entre homens e mulheres, suas identidades e mesmo seus corpos não são mera expressão de uma biologia inata, mas produto de práticas sociais ao longo da história. Justamente aquilo que essa política trazia de inovador em relação às políticas de educação sexual que lhe precederam: o seu caráter fundamentalmente sociológico, histórico, político com que mira o corpo, a identidade, a família, a sexualidade e todas as

relações sociais organizadas em torno de uma suposta diferença sexual que seu discurso se esforça por desconstruir.

Os agentes conservadores que analisamos aqui identificam esse investimento desconstrutivo, alertam para o que entendem serem as consequências danosas e mesmo apocalípticas de tal desconstrução de noções que estariam no fundamento da identidade, das relações sociais e da própria noção de humano. Contra esse desconstrutivismo, investem na reafirmação da diferença sexual em seu caráter natural, inato, fixo, universal e fundamental para a própria existência e continuidade da sociedade.

Inspirados pelas elaborações católicas, os contrários à perspectiva de gênero a denunciam como ideologia, negando seu caráter propriamente científico. Se é certo que o conceito de gênero tem implicações políticas, de modo algum ele pode ser reduzido a uma ideologia. É conhecimento científico, produzido no acumulado de pelo menos 100 anos de pesquisas, estudos e teorizações que permitiram não “inventar”, mas evidenciar, com método, que as relações, identidades, representações e mesmo corporalidades de homens e mulheres são produto de práticas sociais ao longo da história. O que é, então, a empreitada contra a "ideologia de gênero" se não um ato explícito e sistemático de negacionismo científico? Fenômeno que ganharia notoriedade alguns anos mais tarde durante a pandemia de Covid-19, uma das suas expressões no Brasil contemporâneo foi justamente a negação de todo o conhecimento produzido pelo campo dos estudos de gênero. Estratégia que foi, consideravelmente, bem sucedida.

Se, dentro dos muros das universidades, gênero continuou sendo um conceito a alimentar todo um vasto campo científico, do lado de fora, a realidade parece ser bem diferente. Para muitas pessoas, a “ideologia” chegou antes da ciência. Antes de tomarem contato com o conhecimento produzido pelos estudos de gênero, muitos gestores, professoras, estudantes e familiares foram alcançados pela narrativa reacionária e envolvidos no pânico moral que ela desperta. Com isso, uma série de ações pedagógicas que vinham sendo realizadas nas escolas em nome da “diversidade” foram ressignificadas como “ameaça moral”. Boa parte delas foi interrompida. Inclusive ações cujos protagonistas nem sequer tinham proximidade com o campo dos estudos de gênero. Se o veto do kit anti-lgbtfobia já havia produzido um clima de insegurança, a reorganização da reação conservadora como uma campanha contra a “ideologia de gênero” tornou o ambiente escolar

ainda mais resistente a investimentos pedagógicos dedicados a promover a igualdade de gênero ou o reconhecimento e valorização da diversidade sexual.

Mas se a “ideologia de gênero” era uma ferramenta de tal forma eficiente, por que ela não veio à tona antes? Por que não despertou intenso interesse de nossos agentes conservadores se já estava sendo propagada pelas redes católicas, inclusive dentro do parlamento brasileiro, ao menos desde o início dos anos 2000? Por que não emergiu em episódios diretamente conectados às políticas sexuais para os quais poderia oferecer um enorme repertório, como no caso do veto do kit? Por que ela emerge durante os debates do Plano Nacional de Educação que, ressalvada sua distinção jurídica, guarda bastante semelhança em termos políticos com esse episódio anterior? E mesmo especificamente em relação ao PNE, porque ela aparece não na primeira (2010-2012), mas na segunda rodada de votação do plano (2013-2014)? Por que uma aparição tão tardia?

Como Garbagnoli (2016) sugere, "o sucesso político alcançado pelas campanhas antigênero deve ser entendido como a combinação de dois elementos: as especificidades do próprio dispositivo antigênero e as características dos contextos nacionais onde foi implantado". As explicações para a emergência da “ideologia de gênero” no Brasil não podem, portanto, ser encontradas apenas na ferramenta em si. Tampouco parece razoável apostar em uma emergência espontânea após acumulada certa quantidade de força. Nem soam suficientes hipóteses que descrevem o fenômeno como mera expressão nacional de uma "onda global" cujos motores políticos nos são exógenos. Para compreender esse fenômeno é preciso olharmos para o contexto político brasileiro mais amplo.

O enfraquecimento do governo Dilma e da própria esquerda é o que cria as condições para o avanço de proposições explicitamente regressivas, como a “renaturalização do sexo”. Embora as alianças entre o governo e as bancadas religiosas ainda não tenham sido, neste momento, de todo desfeitas, esses agentes não estão mais submetidos à gramática do progressismo - cuja predominância no debate público brasileiro foi desmanchada no ar a partir de 2013. A junção desse novo contexto político com uma eficaz ferramenta contra-discursiva já disponível permitiu uma "virada de jogo". Agentes até então acuados sob acusações de homofobia, machismo e obsolescência, contidos por suas alianças com um governo progressista e ameaçados inclusive de criminalização, agora avançavam para uma posição de ataque. Se a esquerda ainda não era, propriamente, o alvo, suas formas



de pensamento já estavam na mira e a retirada de referências a gênero e sexualidade dos planos de educação é exemplar desse processo. A mudança na correlação de forças com o governo parece permitir um ataque mais frontal a noções fundamentais do projeto petista, como a valorização da diversidade ou a nomeação explícita das desigualdades. Cada vez mais, esses agentes conseguem fazer o debate político operar dentro dos seus próprios termos. Transformar gênero, um conceito científico e uma ferramenta política extremamente eficaz para desvelar e enfrentar desigualdades, em “ideologia de gênero”, uma ameaça moral à família e à sociedade, é um ótimo exemplo disso.

### **5.3 Contra a esquerda**

O avanço do conservadorismo e de discursos reacionários fizeram da eleição de 2014 a mais acirrada no Brasil após a redemocratização. O segundo mandato de Dilma Rousseff já se iniciou com um aprofundamento da política. Diante da quarta derrota seguida para o PT, o candidato derrotado nas urnas colocou dúvidas sobre a integridade do voto digital, ameaçou contestar o resultado e incentivou o início de uma precoce mobilização pelo impeachment. No legislativo, o PT veria o peemedebista Eduardo Cunha, vinculado à bancada evangélica e notório opositor aos direitos sexuais e reprodutivos, assumir a presidência da Câmara dos Deputados e pôr em curso uma pauta de confronto com o Palácio do Planalto. Em julho daquele ano, Cunha anunciaria seu rompimento com o governo e sua ida para a oposição. Em paralelo, os desdobramentos da Operação Lava Jato, que investigava supostos desvios e propinas na Petrobras, colocou uma série de políticos da base do governo e da oposição sob a mira da justiça, gerando um clima de tensão em toda a classe política. O tratamento midiático dado à operação tornava cada vez mais a corrupção como tema central do debate público. Corrupção que, ainda que reconhecida como mal generalizado no sistema político, era associada especialmente ao partido do governo. Simultaneamente, o Brasil atravessou uma de suas piores crises econômicas, com recuo no PIB, aumento do desemprego e queda generalizada no rendimento médio da população, o que fez com que cerca de 3,6 milhões de brasileiros retornassem à pobreza e 2,7 milhões de pessoas caíssem para a extrema pobreza. (SINGER, 2019)

Criticada pela esquerda pela guinada na política econômica em direção a um intenso ajuste fiscal e odiada pela direita e por largos setores da classe média insatisfeitos com a derrota eleitoral, Dilma viu sua desaprovação alcançar os 70%. Em março de 2015 mais de um milhão de pessoas retornariam às ruas em várias capitais do país pedindo a saída da presidenta recém eleita. Enquanto uma “nova direita” emergia nas ruas, vocalizando discursos cada vez mais reacionários, a “velha” direita começava a articular estratégias para retomar o governo. Apesar do esforço para recuperar o apoio político, que incluiu negociações com o partido do vice-presidente, Michel Temer, e uma reforma ministerial que, entre outras coisas, reduziu o espaço institucional das políticas raciais, de gênero e de direitos humanos, em dezembro, o presidente da Câmara dos Deputados aceitou um pedido de impeachment contra Dilma.

Com o lema *Brasil Pátria Educadora*, Dilma anunciou a educação como prioridade do seu segundo mandato, mas, em apenas um ano, quatro ministros se sucederam no comando da pasta, refletindo a crise de todo o governo. Nesse contexto conturbado, as políticas para a diversidade, incluída entre elas aquela voltada ao debate de gênero e sexualidade, se tornaram alvo direto não só dos seus tradicionais adversários, mas de todo o campo oposicionista ao governo. Identificadas como evidência da crise moral que o país estaria atravessando, as políticas feministas e LGBT+ seriam cada vez mais descritas como parte de um projeto ideológico para subverter os valores morais da sociedade brasileira, exemplo inequívoco da corrupção que teria sido instalada pelo petismo. Em pouco tempo, o combate à “ideologia de gênero” seria incorporado ao repertório de grupos como o Escola Sem Partido (ESP) e o Movimento Brasil Livre (MBL), marcando um novo momento em que as ofensivas anti-gênero constituem uma aliança explícita com movimentos anti-esquerda.

Se a partir do Plano Nacional de Educação o que se demandava era a interdição da abordagem sobre gênero e sexualidade, agora o que se pretendia era impor uma censura completa, não só a esses temas, mas a qualquer conteúdo identificado como “ideológico”. Seguindo a onda dos planos de educação, por todo o país, parlamentares colocaram em discussão projetos de lei proibicionistas, que reafirmavam a precedência da família sobre a escola na educação moral e sexual de crianças e adolescentes, proibiam a abordagem de uma série de temas e criminalizavam a prática docente, na tentativa de expurgar qualquer possibilidade de

reflexão crítica e politicamente implicada das escolas. Ainda que evidentemente inconstitucionais, muitos destes projetos chegaram a ser aprovados e, associados a técnicas capilares de intimidação, contribuíram para instalar um clima de censura e terrorismo ideológico nas escolas.

*Escola sem partido contra a ideologia de gênero: a aliança entre movimentos anti-esquerda e ofensivas anti gênero*

Criado em 2004 pelo então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, o Movimento Escola Sem Partido tinha como objetivo declarado combater uma suposta "doutrinação ideológica" que estaria em curso na educação brasileira. Segundo seus fundadores, "militantes travestidos de professores" estariam se aproveitando da sua posição docente e da audiência cativa dos estudantes para inculcar suas visões de mundo em crianças e jovens que, pela idade, teriam poucas condições de se proteger de sua "propaganda ideológica". Mais do que episódios pontuais, essa doutrinação seria um fenômeno amplo, parte de um processo de imposição cultural promovido pela esquerda, a alcançar da educação básica à superior. Para se contrapor a isso, o movimento propunha uma "escola sem partido", onde professores estivessem impedidos de expressar suas opiniões políticas, garantindo aos estudantes uma educação neutra e livre de ideologias.

Embora o ESP se esforçasse em se descrever como defensor de uma suposta neutralidade política na educação, o fundador do ESP teve expostos seus vínculos diretos com o Instituto Millenium, apontado por Luís Felipe Miguel como o principal *think tank* da direita brasileira (MIGUEL, 2016). Como Miguel, outros analistas (MOURA, 2016; PENNA, 2018) apontam que o efetivo objetivo do movimento era vetar nas escolas a possibilidade de abordagens críticas, sociológica e historicamente fundamentadas, identificadas como proselitismo ideológico de esquerda.

Inexpressivo durante seus primeiros anos, quando seu foco era apenas a "doutrinação marxista", o ESP ganhou maior notoriedade e adesão justamente quando incluiu a "ideologia de gênero" no conjunto dos temas cuja abordagem deveria ser proibida na escola. Para Miguel (2016, p.601), a fusão da denúncia da doutrinação marxista com a oposição à "ideologia de gênero" deu ao ESP "aliados de peso, uma capilaridade com a qual nem poderia sonhar e um discurso com

ressonância popular muito mais imediata”. Segundo o analista, essa confluência “foi facilitada “graças ao trabalho de propagandistas da extrema-direita”, para quem a “dissolução da moral sexual convencional” era vista como “um passo da estratégia comunista”. Uma narrativa, como vimos, já presente no Brasil ao menos desde os anos 1960 e reavivada nas produções anti-“ideologia de gênero”.

Em levantamento realizado em sua dissertação de mestrado, Fernanda Moura (2016) identificou mais de 50 projetos de lei, apresentados nos legislativos municipais, estaduais e federal entre 2014 e 2016, voltados a proibir a "doutrinação ideológica" nas escolas. À exceção do Partido Socialista Brasileiro (PSB), afiliação de seis dos quase 80 proponentes identificados por Moura, todos os demais projetos de lei foram apresentados por integrantes de partidos que se identificam como de centro, centro-direita ou direita. Mulheres perfaziam menos de 10% dos proponentes, em sua imensa maioria, homens. Quase todos os proponentes guardavam alguma vinculação com as bancadas religiosas evangélica ou católica, mas havia também políticos “seculares” entre eles. Dos projetos inspirados pelo Escola Sem Partido identificados por Moura, vinte e um propunham explicitamente vetar o debate de questões de gênero e/ou sexualidade. Para esta tese, me detive na análise direta destas proposições.

Observando a redação dos projetos, é possível perceber diversas semelhanças, tanto no conteúdo quanto na forma. Seguindo o modelo do ESP, boa parte dos textos definiam um certo conjunto de princípios que deveriam guiar os sistemas de ensino. O Projeto de Lei nº 748, apresentado em 2015 por um grupo de deputados da Assembleia Legislativa do Paraná, visando instituir o "Programa Escola Sem Partido" no sistema estadual de ensino, elenca sete desses princípios, que se repetem, inclusive com a mesma redação, em outros tantos projetos.

O primeiro deles é o da “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”. Seus proponentes denunciam um suposto aparelhamento do Estado brasileiro pela esquerda, que estaria transformando suas instituições, entre elas a escola, em promotoras de seu arcabouço ideológico. Consequência disso seria um também suposto antagonismo do governo à religião, em especial ao cristianismo, que se materializaria em uma série de ataques, como a tentativa de censurar a pregação religiosa contra a homossexualidade via criminalização da lgbtfobia ou a imposição de conteúdos curriculares que desafiarão princípios cristãos.

O segundo princípio é o do “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico”. Embora faça referência a diretriz já expressa na Lei de Diretrizes e Bases da educação, o sentido expresso aqui é outro. Para os defensores do ESP, o ensino público, em especial o superior, estaria tomado por professores esquerdistas que restringiriam o acesso dos estudantes apenas a autores, teorias e conteúdos convergentes com sua afiliação ideológica. Nas justificativas e na defesa dos projetos, emergem denúncias de supostas perseguições sofridas por “estudantes de direita” que teriam ousado desafiar o pensamento dominante nos seus cursos. Situações semelhantes estariam acontecendo também na educação básica, onde estudantes teriam ainda menos capacidade de reação à essa “doutrinação”.

Os dois princípios seguintes fazem referência justamente a esse suposto estado de censura, afirmando a “liberdade de consciência e de crença” e a “liberdade de ensinar e de aprender”, que aqui tomam o sentido de uma barreira à suposta imposição ideológica autoritária no processo de aprendizagem. Diante dessa ameaça, o princípio seguinte reconhece a “vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado”, além da “educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença”. Por fim, o projeto afirma o “direito dos pais a que seus filhos não recebam a educação moral divergente de suas próprias convicções”, princípio que está no cerne das proposições.

Embora evidentemente regressivos, esses projetos são apresentados como instrumentos para proteger a liberdade diante da atuação de um Estado autoritário que buscaria impor suas ideologias sobre estudantes e familiares. Exemplar desse investimento autoritário seria a introdução da chamada “ideologia de gênero” nos currículos e materiais escolares, alvo explícito dos projetos.

O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer ou direcionar o natural desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da ideologia de gênero. (Projeto de lei nº 8.242/16, do vereador Paulo Siufi, que determina a afixação de cartazes nas salas de aula das instituições de educação básica pertencentes ao sistema municipal de ensino de Campo Grande)

É interessante perceber como os projetos manipulam certas noções basilares da educação na democracia, algumas presentes inclusive na nossa carta constitucional, para a partir daí propor a censura de uma série de temas, restringir a

prática docente e limitar o acesso de crianças e jovens ao conhecimento. Ao tratar a abordagem de questões de gênero e sexualidade como “propaganda ideológica”, os projetos caracterizam essas iniciativas educacionais como uma interferência indevida do Estado na formação moral dos estudantes. Uma interferência que feriria não só o “natural desenvolvimento” de adolescentes e jovens, mas o próprio “direito dos pais a que seus filhos não recebam a educação moral divergente de suas próprias convicções”.

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 193, DE 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido")

Ao interferir na formação da personalidade dos estudantes propagando “ideologias” que vão de encontro aos preceitos morais/religiosos supostamente compartilhados pela maioria das famílias, o Estado estaria desrespeitando a liberdade de crença, princípio básico da democracia. Na defesa que faz do seu projeto, o Senador Magno Malta afirma que “um Estado que se define como laico” - e que, portanto, deveria ser “neutro em relação a todas as religiões” - não pode “usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião”. Para o Senador, “permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes”. Nesse sentido, a “doutrinação política e ideológica nas escolas” configuraria “uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores”.

O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado. Também, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal (SENADO FEDERAL. PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 193, DE 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido")

Como forma de impedir o governo de interferir na formação moral dos estudantes, os projetos definem a "precedência da família" na educação das crianças e jovens. Para Miguel (2016, p.596), ao incorporar o combate à abordagem de questões de gênero e sexualidade à sua pauta original, o ESP "transferiu a discussão para um terreno aparentemente "moral" (em contraposição a "político") e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças". Ainda que questões de gênero e sexualidade estejam no centro da preocupação que embasa esse argumento, a afirmação da precedência da família sobre a escola abre espaço para que praticamente qualquer conhecimento produzido possa ser interdito, bastando, para isso, que seja descrito como conflitante com os preceitos morais de determinada família.

Um exemplo é o Projeto de Lei Ordinária 102/2016, de autoria do Deputado Platiny Soares, que propunha instituir o "Programa Escola Sem Partido" no âmbito do sistema estadual de ensino do Amazonas, vedando a prática de "doutrinação política e ideológica" em sala de aula, bem como "a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades de cunho religioso ou moral que possam estar em conflito com as convicções dos pais ou responsáveis pelos estudantes". Em construção semelhante, o PL 7180/2014, ao qual foram apensadas diferentes proposições feitas na Câmara dos Deputados, propunha a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, inserindo, entre seus princípios, o "respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa". O projeto de lei nº 8.242/16, apresentado à Câmara Municipal de Campo Grande-MS, determina que, no caso de escolas confessionais e as particulares "cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos", a instituição de ensino precisaria "obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e



concepções”. Na justificativa do Projeto de lei do Senado nº 193/2016, o Senador Magno Malta argumenta que, “se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos”. Como alerta Miguel, embora o foco principal fosse a “ideologia de gênero”, a regra alcança mesmo temas como “a teoria da evolução das espécies ou o heliocentrismo”.(MIGUEL, 2016, p.601) Ou seja, se implementada, a proposta do ESP institucionalizaria o negacionismo científico na educação básica pública, submetendo a difusão do conhecimento científico às novas gerações aos "valores morais ou religiosos" das suas famílias.

A evocação da primazia da família nestas proposições é sustentada juridicamente no artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, que dispõe que “os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções”. Sob o argumento do respeito aos “valores morais”, o que esses projetos propõe é reafirmar uma noção arcaica de autoridade dos pais sobre os filhos e reforçar barreiras que impeçam o Estado de adentrar o “espaço privado” onde esse "pátrio poder" se exerce.

O slogan “Meus filhos, minhas regras”, que sintetiza a démarche familista do MESP, passou a ser repetido nas intervenções públicas do grupo e de seus aliados e também usado como hashtag nas redes sociais. Paródia da histórica bandeira feminista “meu corpo, minhas regras”, o lema subverte seu sentido original, que é a afirmação da autonomia e dos direitos individuais das mulheres, colocando em seu lugar a submissão absoluta das crianças a seus pais, tratadas como se fossem suas propriedades. (MIGUEL, 2016, p.603)

Essa afirmação do poder parental sobre os filhos não é exclusividade do Escola Sem Partido e pode ser encontrada em movimentos antigênero ao redor do mundo, como a campanha *Con Mis Hijos no te Metas*, que mobilizou grupos conservadores na América Latina e na Europa. Para Miguel (2016, p.603), essa estratégia discursiva se apoia em duas negações. A primeira é “a negação do caráter republicano da instituição escolar”, cuja “função pedagógica incorpora também – e de forma central – a educação para o convívio com as diferentes visões de mundo, próprio de uma sociedade pluralista e democrática”.

Receber uma educação que permita apreender o mundo de forma crítica e questionadora, ampliando a capacidade de fazer suas próprias escolhas, é condição para uma vida autônoma. Na contramão da ideia de que os “valores” herdados da família devem permanecer livres de qualquer contaminação, é importante que os estudantes tenham contato com uma multiplicidade de visões de mundo, até para serem capazes de produzir um escrutínio crítico sobre as próprias crenças que receberam – condição indispensável para o exercício da autonomia (MIGUEL, 2016, p.616)

A segunda é “a negação do estatuto da criança como sujeito de direitos”, que inclui “ter acesso a uma pluralidade de visões de mundo, a fim de ampliar a possibilidade de produção autônoma de suas próprias ideias”. Para Miguel (2016, p.604), a noção de “autoridade absoluta dos pais” subjacente a essas proposições ilustra uma caracterização da família “na qual impera um “estado de exceção”, em que os direitos de seus integrantes estão suspensos”. Para o autor, “o slogan da educação “neutra” esconde a compreensão de que a escola precisa ser neutralizada, para que a autoridade que os pais exercem sobre os filhos possa ser absoluta” (MIGUEL, 2016, p.617).

A família é apresentada como uma entidade cujos direitos suplantam as garantias individuais de seus integrantes. É uma visão que está entranhada no senso comum e que foi, em parte, vencida no que concerne à violência contra a mulher, mas que mal começou a ser disputada no que diz respeito aos filhos. (MIGUEL, 2016, p.616)

Para Miguel, o “ódio ao Estado, que concorre com a família e usurpa suas funções”, é um subtexto importante do discurso destes projetos e elemento “que contribui para entender a convergência entre o fundamentalismo religioso e o fundamentalismo de mercado” (MIGUEL, 2016, p.610).

É aí que o fundamentalismo e o ultraliberalismo se encontram: de diferentes maneiras, ambos veem o Estado como o inimigo a ser combatido. E ele é esse inimigo exatamente porque, nele, vigoram – ainda que de maneira muito insuficiente – regras de igualdade que ameaçam as hierarquias que se reproduzem seja nas relações de mercado, seja na esfera doméstica. (MIGUEL, 2016, p.617)

Esse antagonismo ao poder estatal é, como em outros casos, convenientemente acionado. Vale lembrar que boa parte dos proponentes destes projetos são, no debate sobre a legalização do aborto, fervorosos defensores da autoridade estatal sobre o corpo das mulheres, assim como defendem uma regulação jurídica bastante restritiva das relações conjugais e dos arranjos familiares. Ou seja, sua luta não é exatamente “contra o Estado”, em um sentido

absoluto, mas contra determinados investimentos estatais, justamente aqueles que de alguma forma contrariam as suas concepções ideológicas. Comportamento não muito diferente de boa parte dos promotores do neoliberalismo, que demandam a redução do investimento estatal, em especial no que diz respeito a políticas sociais, enquanto em outros casos reivindicam o acionamento de todo o aparato jurídico e policial do Estado, como forma de garantir a ordem social que lhes interessa.

Evidência do viés ideológico desse antagonismo ao Estado é a evocação recorrente de governos tidos como de esquerda, como Cuba ou Venezuela, para exemplificar o autoritarismo estatal. Nenhuma menção é feita, no entanto, a regimes autoritários que operam ou operaram um modelo econômico capitalista (como a própria ditadura militar brasileira) ou onde esse autoritarismo está fortemente associado ao fundamentalismo religioso. Embora por vezes sustentem uma argumentação de neutralidade, as proposições evidentemente miram o pensamento de esquerda.

Como antídoto a um Estado “ideológico”, esses projetos propõem “reestabelecer” uma suposta distinção entre “instrução” e “educação”. A primeira, a cargo da escola, diria respeito ao repasse de conteúdos objetivos, sem qualquer tipo de reflexão crítica ou implicação moral ou política. A segunda, a cargo da família, é onde estaria situada a inculcação de valores morais e éticos, recorrentemente associados à religião. Nessa lógica, “o professor é um mero instrutor”, um “repassador de conteúdos entendidos como neutros e objetivos”, enquanto a “tarefa de educar” seria de estrita competência da família, da sociedade e da igreja (Miguel, 2016, p.603).

Esta ideia se baseia na ficção de um conhecimento que não é situado socialmente. Percepções críticas sobre o mundo social, que apontam suas injustiças e contradições, certamente não passam pelo crivo da neutralidade. Mas a visão que se quer apenas descritiva tampouco é neutra: ela é ativa colaboradora do esforço de invisibilização das contradições e de naturalização da ordem vigente, que é crucial para sua reprodução. Disciplinas das ciências humanas, como história, filosofia, sociologia, geografia ou literatura, ficam inviabilizadas, a não ser que recuem a práticas vigentes – por exemplo – no regime militar, quando o ensino de história nos colégios era quase que limitado a listas de nomes de personalidades e datas de eventos. Por não assumir expressamente juízos de valor, tal ensino pode parecer neutro. Porém, ao negar ao aluno as condições de situar os processos históricos e de compreender os interesses em conflito, cumpre um inegável papel conservador. (MIGUEL, 2016, p.608)

Não por acaso, esses movimentos fazem sistemática oposição ao ideário e à própria figura de Paulo Freire, justamente por identificar nele o maior propagador de uma concepção da educação como processo social e politicamente implicado. Em contraposição, reivindicam uma suposta “neutralidade” do ensino que, de fato, oculta a reprodução acrítica das formas culturais dominantes. Para Miguel (2016, p.615), “a pretensa neutralidade projeta uma educação que é incapaz de intervir no mundo e, por isso, torna-se cúmplice das injustiças e das violências que nele ocorrem”.

A discussão sobre gênero é particularmente ilustrativa. A noção de que os papéis estereotipados de meninas e meninos, mulheres e homens, são naturais e obrigatórios leva, como consequência necessária, a reforçar as barreiras que isolam mulheres de determinados espaços sociais, a estigmatizar determinados comportamentos, a marcar como desviantes aqueles que não seguem a regra. A cultura do estupro, que deriva da ideia de que as mulheres não são seres capazes de autonomia, e as agressões a gays, lésbicas e travestis, vistos como “anormais” e portanto indignos de respeito, são dois dos efeitos decorrentes. (...) Uma escola “sem partido” é uma escola que toma o partido da injustiça e da opressão. (MIGUEL, 2016, p.615)

Para além de mulheres e LGBT+, a restrição ao debate crítico nas escolas tem implicações para a própria construção da democracia brasileira.

O espantinho da doutrinação dos alunos por professores “esquerdistas”, pretexto para a criminalização do pensamento crítico em sala de aula, serve para frustrar o objetivo pedagógico de produzir cidadãos e cidadãs capazes de reflexão independente, respeitosos das diferenças, acostumados ao debate e à dissensão, conscientes de seu papel, individual e coletivo, na reprodução e na transformação do mundo social. (MIGUEL, 2016, p.617)

As práticas pedagógicas que escapem dessa concepção de educação “limitada à transmissão de “conteúdos” factuais, dos quais o professor é um mero repetidor e o aluno, receptáculo passivo” (MIGUEL, 2016, p.617) vão ser percebidas como ideologização da escola. Supostos agentes dessa “doutrinação”, professoras e professores serão reiteradamente percebidos como agentes potencialmente perigosos, cujas práticas precisam ser disciplinadas, controladas e, em casos mais extremos, criminalizadas. Para o Senador Magno Malta, essa atuação docente crítica e reflexiva caracteriza um “abuso da liberdade de ensinar”, constituindo-se como “práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis. Para controlar a prática docente, o Projeto de Lei 1911/2016, apresentado à Câmara Municipal de Belo Horizonte

obriga que seja afixado um cartaz em todas as escolas definindo limites à atuação de profissionais da educação que, no exercício de suas funções:

- I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- II - não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
- V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;
- VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Além de restringir suas possibilidades de atuação, algumas proposições incluem dispositivos para punir profissionais de educação que desrespeitem estes limites. O projeto 2731/2015, proposto pelo deputado Eros Biondini (PTB-MG), insere um trecho no Plano Nacional de Educação que proíbe "a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, sob qualquer pretexto". Os professores e professoras que desrespeitem a determinação estariam sujeitos às mesmas penas previstas no artigo 232 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê prisão de 6 meses a 2 anos àqueles que submeterem "criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou constrangimento".

A criminalização da docência promovida por essas iniciativas legislativas constitui de fato uma regressão na democracia brasileira. A proibição de que professoras debatam determinados assuntos na escola, em especial aqueles que produzem efeitos políticos na transformação das hierarquias e injustiças sociais, é exatamente um dos elementos que, no passado e no presente, caracterizam regimes autoritários. Para Miguel, essas propostas de lei representam a "mais perfeita ilustração" da "retração dos consensos mínimos que, imaginava-se, balizavam o debate público no Brasil". Para o analista, "o discurso dos direitos, que se tornara a linguagem básica da disputa política, [foi] abertamente desafiado, em nome de valores, da tradição ou mesmo da vontade divina" (MIGUEL, 2016, p.617).

Embora evidentemente inconstitucionais, muitos destes projetos se tornaram lei. O Estado de Alagoas foi o primeiro a ter uma lei aprovada (Lei n. 7.800/2016), ainda em 2016. A norma seria suspensa um ano depois no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.537 pelo Supremo Tribunal Federal. Nas palavras do Ministro Roberto Barroso, relator do caso:

A liberdade de ensinar é um mecanismo essencial para provocar o aluno e estimulá-lo a produzir seus próprios pontos de vista. Só pode ensinar a liberdade quem dispõe de liberdade. Só pode provocar o pensamento crítico, quem pode igualmente proferir um pensamento crítico. Para que a educação seja um instrumento de emancipação, é preciso ampliar o universo informacional e cultural do aluno, e não reduzi-lo, com a supressão de conteúdos políticos ou filosóficos, a pretexto de ser o estudante um ser "vulnerável". O excesso de proteção não emancipa, o excesso de proteção infantiliza. (ADI n. 5.537 MC, Relator: Min. Roberto Barroso, julgado em 21 mar. 2017, p. 20-24)

Entre 2017 e 2018, o Supremo Tribunal Federal suspenderia outras três leis municipais similares. Em 2020, os ministros do Supremo Tribunal Federal se reuniram novamente para declarar, por unanimidade, a inconstitucionalidade de uma lei municipal que vetava a discussão de gênero em escolas do Novo Gama, município de Goiás. No acórdão relativo a esse processo (ADPF 457), o relator afirma a imprescindível necessidade de proteger a efetividade dos direitos e garantias fundamentais, em especial das minorias. Reforça os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II, CF) e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, CF) que estão na Constituição. Para o relator, a lei municipal, ao proibir a divulgação de material com referência ao que chamam de "ideologia de gênero" nas escolas municipais, "não cumpre com o dever estatal de promover políticas de inclusão e de igualdade", mas, ao contrário, contribui "para a manutenção da discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero".

(...) ao aderir à imposição do silêncio, da censura e, de modo mais abrangente, do obscurantismo como estratégias discursivas dominantes, de modo a enfraquecer ainda mais a fronteira entre heteronormatividade e homofobia, a Lei municipal impugnada contrariou um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, relacionado à promoção do bem de todos (art. 3º, IV, CF), e, por consequência, o princípio segundo o qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (art. 5º, caput, CF)

Essas decisões do Supremo, no entanto, não impediram que novos projetos de lei semelhantes fossem apresentados. Em cidades grandes ou pequenas, em

todas as regiões do país, projetos semelhantes foram propostos por parlamentares que se autodeclaravam “defensores da família”. Levantamento do Movimento Professores contra o Escola Sem Partido realizado em 2018 identificou cerca de 180 projetos de lei proibicionistas em tramitação em municípios e estados brasileiros. Ainda que sem efeito legal, a mera proposição e, em alguns casos, a aprovação dessas leis, mesmo que posteriormente derrubadas, produziram efeito prático nos sistemas de ensino, constituindo um ambiente institucional hostil e tornaram cada vez mais o debate sobre gênero e sexualidade um tema interdito, de forma implícita ou explícita, nas redes e escolas.

### *Das proposições legislativas ao terrorismo ideológico*

Para além das proposições legislativas, o ESP e as ofensivas anti-gênero intercambiaram técnicas capilares de intimidação. No bojo do avanço reacionário, essas técnicas foram além da proposição de projetos de lei e atingiram diretamente a atuação de profissionais e escolas. Empoderados pela disseminação da falsa informação de que gênero teria sido tema proibido na educação, agentes conservadores passaram a assediar educadoras e instituições de ensino. O *Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas*, lançado em 2018 por mais de 50 entidades ligadas à educação e à promoção de direitos humanos, denuncia uma série de técnicas de intimidação que buscavam impedir a abordagem de uma miríade de temas considerados "ideológicos" ou "inapropriados" nas redes de ensino, entre os quais ganham destaque questões de gênero e sexualidade. Entre elas estão incluídas notificações extrajudiciais demandando a censura de determinados temas; o recolhimento de materiais didáticos julgados inadequados; tentativas de impedir a realização de eventos ou atividades pedagógicas; o constrangimento de professores pela diretoria de ensino, supervisão ou direção da escola; ameaças realizadas por pessoas externas à escola, em especial parlamentares conservadores; a exposição e perseguição de profissionais via redes sociais; a abertura de sindicâncias administrativas ou mesmo denúncias formais ao sistema de justiça.

Uma das estratégias mais difundidas foi a intimidação a partir de notificações extrajudiciais. Diferentes agentes engajados nessas iniciativas deram início a uma campanha que instigava responsáveis insatisfeitos com o tratamento de



determinados conteúdos a encaminhar às escolas de seus filhos e filhas uma notificação extrajudicial, cujo modelo era disponibilizado na internet. Segundo Miguel (2016, p.602), “a campanha pelas notificações extrajudiciais contra escolas e contra docentes surgiu às margens do MESP, na direita católica, tendo como iniciador o procurador Guilherme Schelb”. A partir daí, o ESP “aderiu à campanha e passou a disponibilizar um modelo de notificação extrajudicial em seu website”. A promessa era de que, sustentadas na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, as famílias podiam exigir a suspensão da abordagem de determinados temas que de alguma maneira contrariassem suas convicções morais e religiosas, em especial questões de cunho político ou sexual. Ainda que sem valor legal, essas notificações funcionaram como instrumento de intimidação, gerando um clima de medo e censura em muitas escolas.

Além de intimidações vindas da própria comunidade escolar, instituições de ensino se tornaram alvo de ataque direto de parlamentares conservadores, ávidos por utilizar a educação como palco para sua propaganda política. Um caso exemplar aconteceu em 2016, quando o vereador Ricardo Nunes (PMDB-SP) encaminhou um ofício ao Colégio Amorim Lima, localizado na zona oeste de São Paulo, questionando a realização de uma "Semana de Gênero", que promoveria palestras e debates com estudantes sobre machismo, desigualdade de gênero, violência contra a mulher, entre outros temas. No documento, o parlamentar definia o evento como "uma iniciativa claramente ilegal e arbitrária, sem apoio em qualquer norma vigente ou válida, especialmente por tentar aplicar em nível de ensino fundamental a temática de gênero". Questionava ainda "os nomes das pessoas que participariam, quais seriam as leituras, músicas e filmes trabalhados, o objetivo pedagógico, as metas da semana, se as famílias estavam previamente informadas e se o Conselho Escolar autorizou o evento", demandando a suspensão preventiva das atividades, "sob pena de providências imediatas e contundentes junto aos órgãos de fiscalização e controle, com a responsabilização daqueles diretamente envolvidos". Nunes foi o responsável pela proposição que, no ano anterior, havia retirado a palavra "gênero" do Plano Municipal de Educação de São Paulo.

Em outro caso emblemático, a prefeitura da pequena cidade de Ariquemes, em Rondônia, mandou recolher materiais didáticos, já distribuídos pelo Ministério da Educação às escolas de ensino fundamental do município, sob a justificativa de que abordavam temas "inadequados". Após uma reunião entre o prefeito e vereadores,

a administração municipal informou que as páginas dos livros que tratassem de temas como diversidade sexual, casamento homossexual ou uso de preservativos seriam suprimidas. Apenas após a mutilação, os materiais poderiam ser distribuídos às escolas. O prefeito anunciou ainda a constituição de uma comissão responsável por fiscalizar o procedimento.

As redes sociais foram outra ferramenta recorrentemente acionada na intimidação de profissionais e escolas. Segundo as entidades organizadoras do Manual, movimentos de perseguição a professores investiram na criação de "websites e páginas em redes sociais para a disseminação de "denúncias" contra profissionais da educação e instituições de ensino". Essas plataformas foram usadas para intimidar educadores e instituições de ensino, "através da divulgação de informações pessoais, imagens, áudios e vídeos, ameaçando o bem-estar desses profissionais, submetendo-os a perseguições em escolas e espaços públicos e colocando em risco a sua integridade física".

Esses são apenas alguns casos exemplares de formas de intimidação que se repetiram sistematicamente nos últimos anos. Para além de episódios pontuais, esse se tornou um modus operandi recorrente, empregado tanto por políticos conservadores em busca de visibilidade, quanto por gestores que institucionalizaram práticas de censura e assédio. Para as entidades que assinam o Manual, "a explosão destes conflitos contra professoras e professores não é voluntária, mas deliberadamente provocada por movimentos que se alimentam da desinformação geral, dos preconceitos e, de forma leviana, mobilizam o sentimento das famílias sobre temas naturalmente inquietantes do ensino". Para as entidades, era difícil conseguir projetar o impacto e abrangência das ações de censura, intimidação e perseguição a profissionais da educação, que já podiam ser reportadas em todo o país.

Quantas professoras e professores já receberam ameaças na forma de notificações extrajudiciais, sem saber que elas não têm qualquer efeito jurídico? Quantos replanejam as suas aulas de Ciências para não ter "problemas" com as crenças religiosas das famílias de seus alunos? Quantos já deixaram de chamar as coisas pelos seus nomes: ditadura, tortura, gênero, racismo, preconceito de classe, LGBTfobia, machismo, lutas sociais? (Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas)

Novamente, ainda que se tratassem de atos evidentemente ilegais de intimidação e constrangimento, essas ações constituíram efetivo terrorismo

ideológico contra escolas e educadoras, gerando efeitos bem concretos no cotidiano escolar. Em pouco tempo, instauraram um clima de medo e censura que produziu, na prática, a interdição do debate sobre gênero e sexualidade em muitas redes e instituições de ensino.

Diante desse ataque sistemático, o posicionamento do Ministério da Educação, ainda sob a administração do Partido dos Trabalhadores, foi a omissão. Em fins de 2015, em uma das últimas tentativas de produzir algum avanço nesse campo, a Coordenação-Geral de Direitos Humanos (CGDH) conseguiu cavar (com esforço e constrangimento) a assinatura do Secretário de Diversidade para a criação de um Comitê de Gênero no MEC. Em poucos dias, esse comitê, usando-se do mesmo recurso discursivo do PNE, seria transformado em um comitê contra “todas as formas de discriminação”. Não há notícias de que tenha se reunido uma única vez. Da mesma forma, uma nota técnica produzida pela CGDH que reiterava a pertinência e a legalidade da abordagem de questões de gênero e sexualidade nas escolas foi anulada poucos dias depois de publicada e nunca chegou a qualquer escola. Nenhum financiamento significativo a ações nesse campo foi realizado pelo MEC durante o segundo mandato de Dilma.

### *Mirar no gênero para derrubar a esquerda*

Se esse não foi o caso em outros países, no Brasil o léxico da ideologia de gênero foi instrumentalizado na última década fundamentalmente como uma tática de ataque não só a políticas sexuais e de gênero, mas contra a esquerda. Se os opositores ao kit se esforçavam em poupar o governo do qual faziam parte, de 2014 em diante a retórica anti-gênero assumiu claros contornos de oposição e passou a compor de forma central o repertório reacionário em franco crescimento. Para Miguel, “o discurso familista, homofóbico e antifeminista não é uma sobrevivência excêntrica”, mas um componente essencial para a direita reconquistar apelo popular às suas posições. Para o autor, “o deslocamento da disputa política para um registro pretensamente “moral” fez parte “da estratégia de reaglutinação da base social da direita”. (MIGUEL, 2016, p.617)

O apelo a questões do campo do gênero e da sexualidade para atacar a esquerda não é novidade. Em se tratando especificamente do Partido dos Trabalhadores, essa tem sido uma tática recorrente. Para além do debate de gênero

nas escolas, temas como aborto, infidelidade conjugal, filhos fora do casamento já foram acionados em diferentes momentos da história política brasileira para atacar o PT. Ainda durante sua primeira campanha, Dilma se viu obrigada a publicar uma “Carta às Igrejas”, assumindo o compromisso em não investir em temas como a legalização do casamento homossexual e a descriminalização do aborto. Ainda assim, uma série de estereótipos misóginos e estigmas lesbofóbicos foram acionados contra ela durante o pleito (IRINEU, 2016). Durante todo o seu governo, Dilma teve de lidar com essas representações.

A campanha contra “todas as ideologias” nas escolas compôs parte significativa do investimento reacionário que trabalhou para derrotar, simbólica, política e institucionalmente a Presidenta Dilma, o Partido dos Trabalhadores e a própria esquerda. Dos parlamentares ligados às bancadas religiosas aos jovens liberais (neo)conservadores do MBL, agentes da velha e da nova direita se engajaram na ofensiva contra o debate de gênero e sexualidade nas escolas. Mais do que uma “cruzada moral”, esse investimento compôs uma estratégia política. Para a classe política tradicional, aderir às campanhas antigênero constituiu uma relação de conveniência, um modo de produzir capital político, de ganhar visibilidade e voto em um contexto de avanço do conservadorismo. Para os liberais neoconservadores, uma forma de inflar a multidão reacionária que eles juravam controlar.

O pânico moral criado em torno das políticas educacionais em gênero e sexualidade ajudou a excitar uma narrativa sobre o governo do PT como fonte de corrupção. Uma corrupção não só política, mas também moral. Para Kalil, esta noção de corrupção “diz respeito, sobretudo às condutas privadas e morais, como a homossexualidade, a vida sexual desregrada e o aborto”. As políticas feministas e LGBT+ incentivadas pelas administrações petistas, em especial aquelas desenvolvidas na educação, seriam expressão exemplar da crise moral que o país estaria atravessando.

Para Esther Solano, “o populismo mediático da operação Lava Jato”, contribuiu para tornar a corrupção um slogan “com enorme capacidade de mobilização social”. Para a analista (GALLEGO, 2016, p. 132), a corrupção se tornou “um filtro pelo qual a política é percebida pela maioria da população”. Nas pesquisas que fez analisando os discursos circulantes entre manifestações pró e contra o impeachment, Solano mostra como o estigma da corrupção maculou não

só petistas, mas também os principais partidos do centro e da direita. Entre os manifestantes pró impeachment, “embora sua bandeira propagandística fosse contra a corrupção petista e essencialmente contra as figuras de Lula e Dilma”, lideranças do PMDB apareciam altamente desacreditadas, e mesmo em relação ao PSDB, partido no qual eles majoritariamente votavam, havia um incômodo pela participação de agentes do partido em graves escândalos de corrupção.

Em um contexto de ódio à política - e aos políticos - o antagonismo às políticas sexuais e de gênero na educação ajudou parlamentares envolvidos em esquemas de corrupção a produzir uma aparência de moralidade ao se apresentarem como cruzados morais, bons cristãos e defensores da família. A ofensiva contra a “ideologia de gênero” nas escolas e sua associação à esquerda ajudou esses agentes a difundir uma narrativa de corrupção moral sem precedentes sob as administrações do Partido dos Trabalhadores, canalizando para o governo o ressentimento popular. Uma narrativa que retratava a esquerda como inimiga da família, dos valores cristãos e da democracia, enquanto posicionava a direita conservadora como protetora de uma suposta maioria de “cidadãos de bem”, representada pela imagem de uma família cristã cis-heterossexual vestida de verde e amarelo.

Por outro lado, o combate à ideologia de gênero ajudou também a excitar o sentimento anti-Estado, elemento central dos projetos neoliberais. Para Singer (2013, p.35), utilizando-se de um argumento “falacioso, mas intuitivo”, a direita estabeleceu “uma relação entre a corrupção e as carências sociais”, buscando “convencer os setores populares de que se ela fosse varrida para fora da casa haveria recursos para todos viverem bem”. Para Jessé de Souza (2017), esse discurso se fundamenta na “tese do patrimonialismo”, que identifica o Estado como lócus principal da corrupção, mirando a classe política e os agentes públicos enquanto deixa na invisibilidade a atuação do poder econômico. Tese recorrentemente acionada por projetos que propõe uma redução do Estado (descrito como ineficiente e inerentemente corrupto), em favor da expansão do mercado como forma organizadora da sociedade. Nesse sentido, Isabela Kalil (2018, p.9) chama atenção para “os diferentes sentidos atribuídos pelas pessoas a aquilo que chamamos de corrupção”.

A forma mais evidente da corrupção é aquela em que “políticos roubam o povo”. Esta forma seria um atentado contra a pátria e diz respeito a uma conduta pública, cívica. Neste enquadramento, a solução proposta para corrupção é, em geral, a redução do Estado (Estado mínimo) e a substituição de políticos profissionais por figuras outsiders (...). A corrupção é considerada nesta perspectiva como algo “inerente” aos governos, à gestão pública, mas ausente ou pouco presente nas empresas privadas ou grandes corporações. Mesmo a corrupção do setor privado aparece, nesta perspectiva, como uma consequência da corrupção pública e não ao contrário. (KALIL, 2018, p.9)

Nesta perspectiva, a “corrupção não é entendida como um produto das relações do poder político com o poder econômico, mas como um desvio de pessoas sem caráter” (MIGUEL, 2018, p.23). Interpretar a corrupção como uma crise moral é uma estratégia que permite justamente manter ocultas as formas econômicas e políticas que estão na base desse fenômeno e que o tornam estrutural. E é o que permite à direita oferecer a “moralização” como solução para problemas que, na verdade, estão estruturalmente assentados sobre modelos econômicos e políticos que esta mesma direita defende. Essa noção de corrupção como “crise moral” foi fortemente instrumentalizada pela direita e pela extrema direita contra a esquerda, tendo como maior ponto de apoio justamente a política educacional em gênero e diversidade sexual. O antagonismo às políticas educacionais em gênero e sexualidade se prestou, em grande parte, a reforçar a ideia de que os problemas vividos pelo país eram de ordem moral (e não propriamente política ou econômica).

O investimento dos governos petistas em políticas para a diversidade e, neste caso específico, diversidade sexual e de gênero, foi usado para caracterizar os governos de esquerda como agentes de uma “inversão de valores” que estaria sendo promovida pelo próprio Estado. Um Estado que, aparelhado por esquerdistas, estaria cada vez mais assumindo um caráter autoritário, cerceando a liberdade religiosa, interferindo no espaço privado das famílias e na autoridade dos pais sobre os filhos, doutrinando a infância e a juventude e indo de encontro aos valores professados pela maioria das famílias. Um Estado cujo raio de ação precisava ser restringido (inclusive para garantir a liberdade das famílias) e cujo controle precisava ser retomado por verdadeiros defensores dos “valores tradicionais”. Como solução, o que se propõe é uma restauração conservadora que retire a esquerda do governo, reduza o espaço de atuação do Estado, reitere o poder familiar e reinstale os “valores tradicionais” como referência inequívoca de moral e ética. Uma proposição

que contempla simultaneamente fundamentalistas cristãos, neoliberais, anticomunistas e políticos de direita.

Durante a sessão do impeachment de Dilma Rousseff, liderada pelo presidente abertamente evangélico do Congresso Eduardo Cunha, ele próprio envolvido em muitos escândalos de corrupção, a política educacional em gênero e diversidade sexual foi repetidamente citada como símbolo do avanço de uma suposta degradação social promovida pelo petismo, contra a qual uma restauração conservadora seria a única solução. Por fim, evocando a “família tradicional” contra a “ameaça moral” do petismo, uma maioria de parlamentares homens derrubou a primeira mulher brasileira eleita Presidente da República.

Perderam em 1964. Perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula, que o PT nunca teve... Contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra a Folha de S.Paulo, pela memória do Cel. Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff! (Apupos no plenário.)(...)Pelo Exército de Caxias, pelas nossas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo, e por Deus acima de todos, o meu voto é "sim"! (Manifestação no plenário. (JAIR BOLSONARO (Bloco/PSC-RJ.)

Em seu discurso pós-impeachment, Dilma afirmou que aquele era “apenas o começo”:

O projeto nacional progressista inclusivo e democrático que represento está sendo interrompido por uma poderosa força conservadora e reacionária (...) o golpe vai atingir indistintamente qualquer organização política progressista e democrática. O golpe é contra os movimentos sociais e sindicais e pelos que lutam por direitos em todas as suas acepções. direito dos negros, dos indígenas, da população LGBTQ+, direito de se manifestar sem ser reprimido. (...) o golpe é misogino, o golpe é homofóbico, o golpe é racista. É a imposição da cultura da intolerância, do preconceito e da violência.(...) vão capturar as instituições do Estado para colocá-las a serviço do mais radical liberalismo econômico e de retrocesso social. Acabam de derrubar a primeira mulher eleita presidenta do Brasil. (...) as futuras gerações de brasileiras saberão que a primeira vez que uma mulher assumiu a Presidência da República o machismo e a misoginia mostraram suas veias faces. Abrimos um caminho de mão única em direção à igualdade de gênero. nada nos fará recuar. (Dilma Rousseff - Discurso após o impeachment: 31/08/2016)

#### **5.4 Contra a democracia**

Ao assumir interinamente a Presidência da República, ainda em 2016, Michel Temer deu posse a um gabinete formado exclusivamente por homens e brancos. À exceção da breve passagem da Ministra dos Direitos Humanos e do Ministro da Cultura, respectivamente a única pessoa negra no alto escalão do governo e o



primeiro homossexual assumido a ocupar um ministério, esse perfil se manteve durante todo o governo. Ao lado deste “machistério monocromático” (GONÇALVES; ABREU, 2018), o ressurgimento da imagem da “primeira dama”, classificada por uma revista de grande circulação como “bela, recatada e do lar”, parecia de alguma forma restabelecer um lugar coadjuvante das mulheres na política à sombra dos homens (KOBAYASHI, 2018).

No campo econômico, Temer colocou em ação uma série de iniciativas regressivas de caráter neoliberal, com destaque para uma contrarreforma que avançou na desregulação do trabalho e para a criação de um teto de gastos a limitar o investimento público. (SOUZA; SOARES, 2019.) Paralelamente, as políticas para as mulheres sofreram cortes drásticos (GONÇALVES; ABREU, 2018.) enquanto os já escassos recursos para a agenda LGBT+ foram reduzidos a zero.

Na educação, junto à asfixia do gasto social, foi implementada uma reforma que mirava a flexibilização e o esvaziamento do currículo do ensino médio (LIMA; MACIEL, 2018). O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular que vinha sendo desenvolvido pela administração de Dilma Rousseff foi interrompido e um novo documento foi produzido, sem a participação efetiva da sociedade civil e sob forte pressão de grupos religiosos e de agentes ligados ao movimento Escola Sem Partido (MOURA, 2018; MACEDO, 2017.). Aprovado em 2017, o texto final da BNCC, tal qual o PNE, trouxe referências genéricas ao enfrentamento do preconceito, sem qualquer menção explícita a questões de gênero, enquanto manteve a sexualidade restrita ao campo das ciências da natureza. Aliado a esse retrocesso institucional, a continuidade de táticas capilares de intimidação contribuiu para consolidar uma sensação de que não havia mais espaço para esses temas na educação. A censura a esses debates extrapolou os muros das escolas e alcançou eventos científicos (BUTLER, 2017.) e exposições de arte (TAVARES, 2022.), contribuindo para produzir uma sensação de que algum tipo de “ordem moral” estava sendo restaurada.

Esse contexto recrudesceria ainda mais ano eleitoral de 2018, marcado por diversos atos de explícita violência política, entre eles a prisão do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva, primeiro colocado nas pesquisas de intenção de voto; o assassinato da vereadora carioca Marielle Franco, um crime até hoje não esclarecido e o auto-exílio forçado do deputado federal reeleito Jean Wyllys, que deixou o país após uma sistemática campanha de ódio e seguidas ameaças de

morte. Embora guardem características próprias e tenham ocorrido em momentos diferentes do ano eleitoral, esses eventos reforçaram a percepção de que a arena pública, em especial o sistema político, era espaço cada vez menos seguro para a esquerda, as mulheres e as pessoas LGBT+.

De início subestimada por quase todos os analistas políticos, a candidatura de Jair Bolsonaro ultrapassou atores tradicionais da direita, como o candidato Geraldo Alckmin do PSDB, e acabou se consolidando como antagonista principal do Partido dos Trabalhadores. Durante uma campanha eleitoral marcada pela “testosterona”, para usar a expressão do candidato Ciro Gomes, mais uma vez o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas virou personagem importante no debate político. Para compreender como o antagonismo a políticas feministas e LGBT+ na educação foi manipulado pela extrema-direita durante essas eleições, foram analisados alguns materiais de campanha, em especial o programa de governo e as peças audiovisuais produzidas para a propaganda eleitoral no segundo turno.

### *Deus acima de tudo, Brasil acima de todos*

No programa de governo registrado no Tribunal Superior Eleitoral, Jair Bolsonaro se apresenta como um democrata e promete defender e resgatar “o bem mais precioso de qualquer cidadão: a Liberdade”. A palavra liberdade aqui ganha múltiplos sentidos. Liberdade contra um Estado autoritário, que tanto cria empecilhos ao desenvolvimento econômico quanto quer se imiscuir na educação moral das crianças impondo ideias avessas aos valores da família. Liberdade de professar a sua fé, sem que a religião seja antagonizada por um governo ateu. Liberdade política, contra o suposto domínio ideológico que a esquerda teria sobre a sociedade brasileira desde o fim do regime militar. E também liberdade econômica, em que os indivíduos, livres da “excessiva” regulamentação estatal, tanto da atividade empresarial quanto do trabalho, possam “livremente” empreender em busca do seu sucesso profissional e financeiro.

Intitulado “Caminho para a prosperidade”, o plano de governo de Bolsonaro prometia que, “quebrado o atual ciclo”, com o “Brasil livre do crime, da corrupção e de ideologias perversas”, haveria “estabilidade, riqueza e oportunidades para todos tentarem buscar a felicidade da forma que acharem melhor”. Em contraposição a

“ideias obscuras, como o dirigismo”, que, adotadas pelos governos brasileiros “ao longo de toda a história republicana”, teriam resultado “em inflação, recessão, desemprego e corrupção”, o que se propõe é uma forte inflexão em direção a um programa liberal, centrado na abertura de mercados e na redução do Estado, do seu tamanho, dos seus gastos e de sua capacidade de regulação. O programa apresenta as “economias de mercado” como “o maior instrumento de geração de renda, emprego, prosperidade e inclusão social” ao longo da história. Graças ao liberalismo, “bilhões de pessoas” estariam “sendo salvas da miséria em todo o mundo” e mesmo programas sociais como o Bolsa Família seriam fruto de ideias “inspiradas em pensadores liberais”.

Para superar a fome, a violência, a miséria e as altas taxas de desemprego, o programa propõe “criar um ambiente favorável ao empreendedorismo no Brasil”. Ao governo caberia apenas garantir as condições que permitam que todos indivíduos possam “fazer escolhas” e ter “chances de trilhar o caminho da prosperidade, através de realizações pessoais e familiares”. Nessa lógica, um “país justo” não é aquele em que todos compartilham das mesmas condições de vida, mas sim aquele que garante “igualdade de oportunidades” a todas as pessoas. A partir do esforço e dedicação diferenciados de cada um, se produziriam então desigualdades justas, fruto não de benesses do Estado, mas do mérito individual.

No plano de governo e nas peças de campanha, a crise econômica e política que o Brasil estava atravessando é descrita como uma crise moral. Segundo o programa, “nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações como o gramscismo”, teria se unido “às oligarquias corruptas” para “minar os valores da Nação e da família brasileira”. Contra um sistema político corrompido, se propõe “um governo decente” que resgate valores fundamentais da sociedade.

O Brasil passará por uma rápida transformação cultural, onde a impunidade, a corrupção, o crime, a “vantagem”, a esperteza, deixarão de ser aceitos como parte de nossa identidade nacional, POIS NÃO MAIS ENCONTRARÃO GUARIDA NO GOVERNO. (Plano de Governo Jair Bolsonaro)

Tal qual em outros materiais analisados, a noção de “moralidade” se confunde com o apego a preceitos religiosos. Nas peças audiovisuais e até na ilustração do plano de governo, recheado de imagens que remetem a uma simbologia religiosa, a campanha investe em uma forte associação entre Bolsonaro

e cristianismo. No lugar do ateísmo de Haddad e Manuela, a campanha de Bolsonaro oferece "um presidente que tem deus no coração". Referências à família como "base da sociedade" são constantes, enquanto citações bíblicas são reiteradas para constituir a imagem do candidato como um homem honesto em contraposição a um sistema político corrupto. Em que pese o tom agressivo com que Bolsonaro se comportou durante sua carreira, o material de campanha traz mensagens de fraternidade e amor ao próximo. Enquanto nas inserções de tv, o que vemos é um Bolsonaro humanizado, que chora quando pensa na filha e agradece a Deus por ter sobrevivido à morte. O apelo à religião é explícito. Sob o slogan Deus acima de tudo, a campanha de Bolsonaro aponta para uma recristianização do Estado brasileiro. Tal qual os detratores do kit anti-lgbtfobia ou dos debates de gênero na escola, a incorporação de uma orientação religiosa nas políticas de governo seria a própria expressão da democracia em um país majoritariamente cristão.

Ao mesmo tempo investe em construir uma imagem de Bolsonaro como um "bom cristão", que prega a compaixão e o respeito à vida, o programa propõe a liberalização das armas e o aumento do encarceramento, enquanto defende como necessários os altos índices de letalidade policial. Para a campanha, "as armas são instrumentos, objetos inertes, que podem ser utilizadas para matar ou para salvar vidas", a depender de quem as está segurando, se "pessoas boas ou más", e a liberação do acesso a elas é apresentada como uma maneira de pessoas de bem se protegerem dos "bandidos" e garantirem sua liberdade diante de governos autoritários. Longe de uma questão lateral, a arma figura como o próprio símbolo da campanha, a reforçar a associação de Bolsonaro ao militarismo. Sob o slogan "A NOSSA BANDEIRA É VERDE-AMARELA", o golpe militar de 1964 é descrito como um ato heróico das forças armadas que teria impedido "a tomada do poder por forças de esquerda que planejavam um golpe comunista no Brasil". Em sentido semelhante, a ação violenta das polícias militares é descrita como heroísmo de soldados que arriscariam a própria vida para defender os cidadãos dos marginais. A evocação desses signos militares operam para construir a imagem de Bolsonaro como uma forte autoridade masculina - que ainda hoje marca nossa representação de poder - fazendo dele liderança ideal de um projeto de (re)disciplinarização de uma sociedade, disposto inclusive a ir além dos limites legais, se necessário. À evocação religiosa se associa um nacionalismo típico do militarismo brasileiro, que

enxerga as ameaças à soberania nacional não na ação predatória do capital transnacional, mas localiza na mobilização de setores populares o “inimigo interno” a ser combatido. Com um discurso diametralmente oposto à ideia de um *Brasil País de Todos*, o ufanismo bolsonarista evoca um sentido muito estrito de brasilidade avesso à própria diversidade social e cultural do país. Um Brasil que não é a amálgama da sua diversidade, mas um projeto único de nação que se impõe “acima de todos”. Nas palavras do próprio candidato, democracia é o poder das maiorias, cabendo aos grupos minoritários se adaptarem à ordem majoritária ou simplesmente desaparecerem.

Longe de incompatíveis, o discurso religioso com forte marca neopentecostal, o militarismo e o ideário neoliberal compartilham uma série de noções que, embora apresentadas através de linguagens distintas, se sustentam mutuamente. A campanha de Bolsonaro promove o encontro entre a teologia da prosperidade e o liberalismo econômico para transformar o trabalhador precarizado em um empreendedor movido pela fé. Enquanto a esquerda propõe uma melhora de vida a partir da organização coletiva e de investimento público em políticas sociais, a extrema-direita promete uma vida de vitórias apenas àqueles que individualmente tiverem fé, empenho e merecimento. A meritocracia é também ponto de intersecção entre a gramática neoliberal e o militarismo. Mas não o único. Outro ponto é bastante óbvio: a sustentação de um modelo neoliberal onde a desigualdade atinge graus cada vez mais altos só é possível graças a um forte aparato militar estatal e privado que garanta a acumulação de riqueza diante da ânsia e da fome dos despossuídos. Enquanto as polícias militares aparecem como garantidoras, por uma política de “segurança” explicitamente violenta, da segregação territorial, racial e econômica das cidades, as forças armadas são apresentadas como as únicas capazes de manter o “comunismo” (leia-se, qualquer projeto político distributivista) fora do governo. Para além dos aparatos repressivos estatais, a liberação das armas (para quem por elas pode pagar) é tanto a abertura de um novo mercado, quanto uma “política de segurança” privada individual, que garantiria a propriedade e a liberdade. A desregulação da atividade econômica e do trabalho, na prática, significa a liberação de formas agressivas de exploração das pessoas e da terra, ou seja, liberação da violência, em múltiplas formas.

Reunidos sob lema “Deus, pátria e liberdade”, fundamentalismo religioso, militarismo e (neo)liberalismo formam o eixo discursivo da campanha bolsonarista,

refletindo os grupos políticos que efetivamente se organizaram em torno de Jair Bolsonaro e que tinham na figura do “capitão cristão defensor da família e do livre mercado” a sua própria síntese.

### *Uma educação técnica, com Deus e disciplina*

Liberalismo, militarismo e fundamentalismo religioso aparecem como solução também quando o assunto é escola. Para “dar um salto de qualidade na educação”, a campanha de Bolsonaro propõe um choque de gestão típico de reformas neoliberais, associado a um resgate de “valores morais” (leia-se, religiosos) e uma redisciplinarização da escola pela aplicação de uma “pedagogia militar” ao ensino.

Em contraposição a uma escola que estaria “aparelhada ideologicamente”, se propõe uma educação focada em “avaliações técnicas” e “diagnósticos precisos”, que permitam o atingimento de metas e resultados. Pouco se importando com os contextos significativamente diferentes, o programa propõe simplesmente copiar a política educacional de países “bem sucedidos” nos seus projetos de desenvolvimento, como “Japão, Taiwan e Coreia do Sul”. Para isso, seria preciso não só qualificar as formas de gestão, mas mudar o próprio “conteúdo e método de ensino”, expurgando a ideologia de Paulo Freire, e investindo em “mais matemática, ciências e português”. Pedagogias que priorizam a crítica social são descritas como “ideologia” e percebidas como danosas à formação dos estudantes e entrave à melhoria da qualidade da educação. Segundo o programa, mais do que liberdade ou criatividade pedagógica, o que os professores precisam é serem “qualificados” para que possam implementar técnicas de ensino eficientes.

Quanto aos recursos necessários para esse “salto de qualidade” dentro de um paradigma de redução do investimento estatal, o plano de governo reforça uma suposta dicotomia entre escola e universidade. Para “inverter a pirâmide” e “dar ênfase na educação infantil, básica e técnica”, o programa propõe “descentralizar” o ensino superior, reduzindo o aporte público e implementando um modelo de pesquisa que se realiza, tanto em financiamento quanto em objetivos, em parcerias com a iniciativa privada, com o foco na geração de riqueza. Para isso, o programa propõe criar “hubs tecnológicos” onde jovens pesquisadores e cientistas das universidades locais sejam estimulados “a buscar parcerias com empresas privadas para transformar ideias em produtos”. Em um modelo que submete a formação e a

pesquisa aos interesses do mercado, há pouco ou nenhum espaço para as ciências sociais e humanidades e o programa propõe explicitamente dar "ênfase em cursos técnicos e carreiras de exatas".

Para além dessa reorganização de caráter evidentemente neoliberal, a campanha de Bolsonaro propõe também uma restauração moral e disciplinar das escolas. Por um lado, a recristianização do Estado se expressa também como uma reinserção de "Deus" na escola, através do resgate de "valores tradicionais" cuja gramática se expressa fundamentalmente através de uma linguagem religiosa. Por outro, a militarização de escolas aparece como antídoto a uma crise de indisciplina que teria tomado os sistemas de ensino, fruto também de uma "inversão de valores" promovida pelo PT e que estaria atingindo a juventude.

### *Cidadãos de bem contra o comunismo e a ideologia de gênero*

O debate de questões de gênero e sexualidade na escola aparece como exemplo dessa suposta crise moral e "ideologização" do ensino. Em contraposição às políticas de educação do PT, a campanha promete uma educação técnica, "sem doutrinação e sexualização precoce", "que preserve a inocência das nossas crianças em sala de aula e valorize a família". Na tentativa de reativar o pânico moral em torno desses temas, a campanha resgata as narrativas falaciosas do "kit gay" e da "ideologia de gênero". Em um dos programas televisivos, em meio a anúncios de que Bolsonaro iria "acabar com a corrupção" e "livrar o governo dos bandidos", um dos "eleitores" grita "deixem nossas crianças em paz", slogan que remete diretamente às campanhas anti-gênero no Brasil e na América Latina.

Eu quero dignidade! Quero que as escolas ensinem matemática, português, geografia! Minhas crianças são inocentes, não vem com livro de besteira para elas não! (Propaganda eleitoral 2o turno Jair Bolsonaro)

Em outro programa, dedicado a atacar o PT, o locutor afirma que "Haddad criou o kit gay" e que "por mais que ele esconda", Bolsonaro iria "mostrar a verdade" sobre o material. Na sequência, são exibidas imagens do seminário do Escola Sem Homofobia em que o então Secretário de Diversidade André Lázaro discute "até onde entrava a língua" de um "beijo lésbico" em um dos vídeos produzidos. A cena,



exibida de forma descontextualizada, é descrita como exemplo do tipo de “degradação moral” que a esquerda teria produzido na educação brasileira.

Para além do programa oficial e da campanha na TV, a candidatura de Jair Bolsonaro mobilizou tecnologias digitais até então pouco utilizadas em processos eleitorais para divulgar informações falsas sobre materiais com conteúdo sexual que teriam sido supostamente distribuídos às escolas durante os governo do PT, entre eles uma mamadeira com bico em formato de pênis (FRUET, 2021). Durante uma entrevista em rede nacional, o candidato Jair Bolsonaro exibiu um livro de educação sexual cuja distribuição estaria sendo financiada pelo Ministério da Educação, o que logo depois se confirmou que não era verdade. Sua narrativa, recheada de distorções e mentiras, propagava o mesmo discurso de antes: a esquerda teria entre seus objetivos desconstruir a “família tradicional” e seus valores cristãos como parte do seu projeto de implantação do comunismo no Brasil. E, para isso, promoveria políticas voltadas a sexualizar crianças e adolescentes, disseminando “kits gays” ou a “ideologia de gênero” nas escolas para desviá-los do seu “normal” desenvolvimento, subverter os valores morais aprendidos em casa e assim produzir uma sociedade corrupta e desregrada.

Diante das acusações - que já haviam produzido significativo desgaste nos anos anteriores - o PT ofereceu uma resposta tímida. Em uma entrevista a uma rede de televisão, Haddad ressaltou como os governos petistas sempre apoiaram a família, termo que constava inclusive no nome do seu programa social mais importante. Quanto ao kit, a estratégia foi simplesmente negar sua existência. Ao partido que tinha sido alvo sistemático de acusações de doutrinação ideológica e propaganda sexual nas escolas parecia mais estratégico simplesmente apagar a memória das políticas que ele mesmo havia promovido na educação. Uma visão que conseguiu se difundir mesmo no campo progressista. A problemática resposta do PT à campanha de desinformação de Bolsonaro acabou por aprofundar o apagamento que o debate sobre gênero e sexualidade na escola já vinha vivendo desde pelo menos 2011.

Mesmo com o PT negando a existência de qualquer kit e ainda com uma decisão judicial impedindo a campanha da extrema direita de disseminar desinformação a respeito, a retórica da ameaça moral nas escolas fez efeito novamente. Em pesquisa realizada junto a eleitores de Bolsonaro, Isabela Kalil (2018) demonstra como a ideia de que o Partido dos Trabalhadores estaria

promovendo a sexualização de crianças e adolescentes via uma política educacional contrária aos valores religiosos tradicionais se disseminou entre diferentes perfis do eleitorado de Bolsonaro. Para a autora, combater a ideologia de gênero se tornou uma das formas de se definir como um “cidadão de bem”.

Para Kalil, a noção de “cidadão de bem” se refere “a um conjunto de condutas dos indivíduos na vida privada, a um conjunto de formas específicas de reivindicação política na vida pública e a um conjunto particular de temas e agendas que passaram a ser consideradas como legítimos”.

Trata-se de uma noção específica de pessoa e um sentimento de pertencimento à uma forma correta de estar no mundo. (...) Assim, a figura do “cidadão de bem”, que luta contra todas essas formas de corrupção, é uma espécie de repositório que consegue captar e atrair para si uma série de dimensões críticas a respeito de como sociedade e poder funcionam. Essa figura, como o passar do tempo, conseguiu captar tendências “anti-sistema” (“contra todos os partidos”, “contra todos os políticos”, “contra tudo e contra todos”), para depois atrair dimensões da crítica anticorrupção (tanto em seu sentido estrito financeiro, quanto na sua forma moral, quanto em sua forma religiosa). (KALIL, 2018, p.9)

Para a autora, a força da categoria “cidadão de bem” “vem de que ela se presta a tipificar uma espécie de barreira moral e política encarnada nas pessoas que resistem ao “avanço do comunismo”, à “ideologia de gênero”, às ameaças ao Estado de direito e ameaças à “liberdade religiosa”.

Apesar de isso seja aparentemente contraditório, muitas das pessoas que cabem na categoria têm a plena convicção de estarem lutando pela democracia, contra o fascismo, contra o autoritarismo e contra a perda de direitos frente a um governo autoritário de esquerda. (KALIL, 2018, p.11)

A noção de “cidadão de bem” é, fundamentalmente, um instrumento de distinção. Em um momento político em que a corrupção toma centralidade no debate público, ela permite a determinados grupos se distinguirem moralmente daqueles classificados como “corruptos”, seja pela sua atuação na política, seja pelas ideologias que defendem, seja pelas suas práticas sexuais ou formas de expressão de gênero. Ela é, portanto, uma categoria sempre relacional, que opera sobre dualismos que distinguem entre aqueles que têm um comportamento ou ideologia reconhecidos como “corretos” e aqueles que se enquadram na “marginalidade”, no crime, na depravação. Enquanto os primeiros seriam dignos da proteção do Estado, da garantia dos seus direitos e da respeitabilidade social, os

últimos não mereceriam qualquer tipo de empatia, direito ou valor, cabendo ao poder público e à sociedade a sua repressão ou mesmo eliminação. É exatamente esse o sentido expresso no slogan “direitos humanos para humanos direitos”, adotado por muitos apoiadores do Bolsonaro.

Cada um a seu modo, os diferentes grupos vinculados ao bolsonarismo acionaram uma noção de distinção para se apresentarem como dotados de uma moralidade e ética superiores: militares em relação aos “civis”, religiosos em oposição às ativistas feministas e LGBTQ+, agentes do mercado em contraposição ao Estado e políticos de direita em relação à esquerda. É dentro desta estratégia político-discursiva que as campanhas de desinformação envolvendo o debate de gênero nas escolas devem ser compreendidas. O antagonismo às políticas de gênero e sexualidade na educação constitui uma importante tática na excitação desse sentido de distinção, diferenciando valorativamente os corruptos (aqueles que estariam propagando a sexualização e desvirtuação de crianças e adolescentes) e as pessoas decentes (que se posicionavam como defensores da infância, da juventude e da família). Mais do que uma "cortina de fumaça", a excitação de estigmas misóginos e lgbtfóbicos, apoiada de modo central nas políticas educacionais, ajudou Bolsonaro a ganhar adesão e avivar um sentido de restauração moral, que respondia às emoções políticas de muitos brasileiros naquele momento.

Na esteira de um profundo ressentimento generalizado com o sistema político, seu discurso produziu eco nas classes médias e mesmo nas camadas populares. No segundo turno, sob a justificativa de impedir, a qualquer custo, o retorno da esquerda ao poder, atores (supostamente moderados) da centro-direita, do empresariado, da mídia, do judiciário e das forças armadas aderiram ao candidato da extrema direita (Solano). Um atentado sofrido a poucos dias da eleição rendeu a Bolsonaro a comoção e os votos necessários para sair vitorioso do pleito. Trinta anos após o fim da ditadura, o Brasil teria novamente um presidente militar, desta vez eleito por voto popular.

Com seu maior adversário ocupando a Presidência da República, o início do governo de Jair Bolsonaro marcou o fim, ao menos do ponto de vista institucional, do ciclo da política educacional em gênero e diversidade sexual, tal qual ela se constitui nas últimas duas décadas. As estruturas federais que gerenciavam as políticas de direitos humanos foram instrumentalizadas para a implementação de

políticas familistas conservadoras (TEIXEIRA; BARBOSA, 2022). E, a partir de 2019, o Ministério da Educação assumiu formalmente a tarefa de eliminar a “doutrinação marxista” e a “ideologia de gênero” das escolas brasileiras. A secretaria de onde emanaram as políticas de diversidade foi desmontada e junto com ela uma série de iniciativas e espaços de diálogo. Como símbolo do novo governo emergiu o programa de militarização das escolas, um evidente investimento disciplinador, com efeitos materiais e simbólicos diametralmente opostos às políticas de diversidade (BORTOLINI, 2021).

### **5.5 Por uma escola reprodutora da ordem e dos valores “tradicionais”**

Nos tópicos anteriores, eu analisei, a partir de certos episódios, uma série de investimentos que miraram barrar o avanço das políticas de gênero e diversidade sexual na educação. Embora direcionados à política educacional, esses investimentos produziram efeitos que ultrapassaram os muros das escolas e afetaram alguns dos principais embates que o Brasil viveu durante a última década. Somadas, essas diferentes investidas produziram um contra-discurso, ou seja, um conjunto de argumentos, ideias, proposições de caráter fundamentalmente reativo, que funcionaram como uma resposta ao apoio governamental ao debate sobre gênero e sexualidade na educação. Longe de homogêneo, esse contra-discurso se formou a partir da aglutinação de múltiplos enunciados, oriundos de diferentes campos e formações discursivas. E embora seja possível encontrar elementos que se mantêm ao longo do tempo, as formas que esse contra-discurso tomou se transformaram acompanhando a evolução do contexto político mais amplo.

Ainda que consideradas suas importantes dissonâncias e mutações, há um conjunto de pressupostos que são compartilhados por todos os agentes que se engajaram na construção desse contra-discurso e que permanecem, como fundamento, nas diferentes formas que ele assume ao longo do tempo. A base comum a todas as estratégias discursivas aqui analisadas, o eixo de onde derivam suas diferentes argumentações, é justamente a existência de uma *diferença sexual*, inata e universal, que divide os seres humanos em homens e mulheres, com corpos, personalidades e funções sociais fundamentalmente distintas. Nesse sistema de pensamento, os seres humanos simplesmente *nascem* homens *ou* mulheres e essa condição *física* é um dado da *natureza*. O *sexo*, *característica básica de toda a*

*peessoa*, é uma verdade que não precisa de comprovação, é um óbvio anatômico, que está *bem diante dos olhos*, nos corpos e suas visíveis distinções. Essa diferença sexual dividiria *binariamente* os seres humanos em dois (e só dois) tipos distintos: homem e mulher - ou macho e fêmea, quando se quer enfatizar o caráter biológico desta distinção. Esses tipos humanos são mutuamente excludentes (quem é homem *não* é mulher, quem é mulher *não* é homem). E se é certo que os sexos sejam naturalmente distintos, é certo também que eles são complementares (seus corpos “se encaixam”). A forma sexuada da reprodução humana seria a causa e a própria evidência dessa divisão binária. Esse binário sexual, que se expressaria de forma *evidente* nos *órgãos sexuais*, estaria também no nosso material genético (XX/XY), nos nossos hormônios (testosterona/estrogênio), no rosto, nos músculos, nas curvas e, inclusive, nos nossos cérebros, a definir capacidades físicas e mentais significativamente distintas para cada sexo. Nessa perspectiva, todo corpo *humano* é sexuado. Ser humano é ser homem *ou* mulher e não há humanidade imaginável fora dessas duas categorias.

Essa diferença sexual atravessaria todo o sujeito, do *corpo à alma*. A cada tipo de corpo corresponderia um certo psiquismo, um gênio, um temperamento, uma *personalidade* masculina *ou* feminina, de alguma maneira *derivada* do corpo ou *compatível* com ele. Se é certo que cada homem e cada mulher tem seu próprio caráter, haveria certos traços de personalidade, ligados ao sexo, comuns a *todos* os homens e *todas* as mulheres. Os modos de se comportar, as formas de se expressar diferenciadas entre homens e mulheres que encontramos na sociedade seriam consequência dessa diferença inata, que nos atravessaria dos genes ao espírito.

Exatamente por trazerem características físicas, mentais e emocionais diferenciadas, a cada elemento deste binário caberia uma certa função social, derivada das suas próprias disposições inatas. Essas características comportamentais diferenciadas não são fruto do acaso, mas estariam diretamente relacionadas à função de cada sexo na reprodução da espécie. A reprodução seria a primeira (e natural) *divisão sexual* de funções entre homens e mulheres, de onde derivaria toda uma organização sexuada da vida social. A histórica divisão do trabalho, a atuação reservada ao espaço público ou doméstico estão entre tantas outras formas de organização social que são percebidas como *derivadas* das funções biológicas reprodutivas. As diferenças entre homens e mulheres não são

percebidas como desigualdades, mas como reflexo de aptidões naturais distintas e *complementares*. Nesse sistema de pensamento, dizer que as mulheres tem mais aptidão para o cuidado das crianças enquanto os homens estão mais preparados para o exercício da política não é preconceito ou discriminação, mas apenas reconhecer as características diferenciadas próprias de cada sexo.

Essa organização sexuada da sociedade teria por base a família, constituída como um *casal* formado por um homem e uma mulher, cujo desejo e afeto se direcionariam *naturalmente* para o *sexo oposto*, e *que tem como* sua função primordial a reprodução. A reprodução aqui se refere não só ao ato de *gerar* uma nova *vida*, mas de cuidar, prover, educar e assim garantir tanto o desenvolvimento físico quanto a formação moral das novas gerações. A união entre homem e mulher que gera descendentes é entendida como a família *natural*, que constituiria unidade elementar da sociedade, a partir da qual a humanidade se reproduz física e moralmente. Nessa perspectiva, família é palavra no singular. Há um único modelo familiar possível, expressão da "natureza" e do "desígnio de deus", que se organiza de forma cisgênera e heterossexual, sob uma moralidade cristã. Em relação a esse modelo, todos os outros arranjos são percebidos como precários e disfuncionais.

Todos esses elementos estão articulados. Há uma cadeia binária de correspondências que atravessa o corpo, a personalidade, a expressão, a função social. E essa dualidade se complementa e se completa na união entre um homem e uma mulher que geram descendentes, formando um *sistema coeso e coerente*. A sobreposição de sentidos atribuídos às mesmas palavras (homem e mulher se referem tanto a caracteres físicos quanto a identidades ou sexo indica tanto o dimorfismo quanto a prática sexual) não é fruto de uma pobreza linguística, mas é reflexo da circularidade desse sistema, em que todos esses elementos (corpos, subjetividades, funções e práticas sociais) estão associados e organizados sobre o mesmo eixo, o binário masculino x feminino, a atravessar tudo e todos.

Diferente do que apregoam as "gender feminists", esse ordenamento não é apresentado como uma criação humana, mas como um fenômeno da *natureza* e portanto, anterior à vontade ou à ação dos indivíduos, independente da história, das transformações sociais ou de qualquer opinião política. Não é produto, mas, ao contrário, é a causa das formas que a vida social assume. Formas que, embora tenham alguma variabilidade cultural (um casamento no Brasil não é igual a um casamento na Índia), manteriam vínculo com uma realidade biológica universal. Não

se trata de uma *construção*, mas de um *fato* que se *impõe*. Uma *lei da natureza*, não produzida pelos humanos, mas constatada por nós, e que seria, tal qual a lei da gravidade, *inescapável*. Uma lei que é também (ou antes de tudo) a *lei de Deus*, o criador da própria natureza, do homem e da mulher (nessa ordem), e, por isso mesmo, *inquestionável*. O casamento, a reprodução, a constituição de uma família (definidos em termos bastante restritos) fariam parte de um destino pré-definido por uma imposição física ou uma autoridade divina.

Os fundamentos desse sistema repousam simultaneamente em elementos oriundos do discurso religioso (leia-se cristão) e científico (leia-se biológico), manipulados simultaneamente. Se em outros momentos ciência e religião ocupam pólos opostos, aqui essas formações discursivas se misturam para produzir uma (inusitada) compatibilidade. O conhecimento produzido pelas ciências biológicas seria a forma humana de acessar uma realidade projetada por deus. É importante que se diga, as referências à Biologia, da mesma forma que as que dizem respeito à religião, são convenientemente acionadas, naquilo que podem reforçar argumentos sexistas, deixando de lado um conjunto de conhecimentos e crenças que poderiam de alguma forma contrariar essa narrativa.

Uma vez definidas certas características como o natural desenvolvimento da pessoa e da sociedade, o descumprimento de quaisquer desses elementos é percebido como desvio, falha, anormalidade, doença, pecado, loucura. Mais que mera *diversidade*, práticas que escapem dos percursos pré-definidos por esse sistema serão percebidas como comportamentos *anti-naturais*. Nessa lógica, homossexuais são um desvio, pessoas trans são uma impossibilidade e mesmo homens e mulheres cisheterossexuais têm suas possibilidades de existência extremamente limitadas e constrangidas. As vivências que escapam dessas estritas regulações sexuais e de gênero podem ser toleradas ou até mesmo protegidas, mas serão sempre percebidas como problemáticas em relação ao ideal cis-heterossexual dominante. Mais do que isso, sua proliferação é percebida como perigosa e constitui uma ameaça à reprodução da vida, aos valores morais, à toda organização social e à própria humanidade.

A permissividade diante desses desvios ou mesmo a sua absurda valorização, que teriam crescido ao longo das últimas décadas, é apontada como parte de uma crise moral que a sociedade brasileira (como outras) estaria atravessando. Uma “inversão de valores”, em que aquilo que era condenável passa



a ser valorizado, enquanto o que antes figurava como modelo ideal, a família “tradicional”, perde seu status ou se torna mesmo alvo de críticas e ataques. A interpretação do avanço dos direitos sexuais e de gênero como uma ameaça à família é elemento chave desse contra-discurso. Nessa perspectiva, questões como a descriminalização do aborto ou o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas trans são percebidas como um perigo iminente, a ameaçar a própria continuidade da sociedade. Encabeçadas por ativismos radicais, com a leniência de governos e meios de comunicação, essas transformações demandariam uma imediata e urgente reação, que lhe interrompa o avanço e reverta seus efeitos.

Diante do perigo que as políticas de gênero representariam, o cerne do investimento reacionário foi justamente trabalhar pela renaturalização desta ordem social sexista, recolocando-a em um espaço pré-político, que permita retirar esses temas do debate público e os manter fora da negociação democrática, sob uma regulação baseada em regras pré-definidas, seja pela biologia ou pela religião. Fundado na ideia de uma diferença sexual inata, fixa e universal, esse contra-discurso buscou restaurar como natural uma organização (cis-hetero)sexuada da sociedade. Nesse processo, ele assumiu muitas formas que, embora guardem importantes distinções, estão de muitas formas articuladas. Como os títulos dos tópicos anteriores sugerem, a reação contra a política educacional em gênero e diversidade sexual seguiu uma escalada.

No primeiro episódio, parlamentares organizados em torno das bancadas evangélicas e católicas do Congresso atacaram um material específico produzido pelo Ministério da Educação que trazia uma proposta de visibilização e valorização de pessoas LGBTQ+, algo para eles inaceitável. A primeira forma que essa reação assumiu foi justamente a retórica do “kit gay”, que interpretou as políticas de combate à lgbtfofia como “propaganda”. Se discriminação e violência devem ser reprimidas, falar de maneira aberta e, pior, positiva de vivências fora do ideal cis-heterossexual constituiria uma ameaça à formação moral de crianças e adolescentes, a ser urgentemente interrompida. Como resultado desta investida, o kit do projeto Escola Sem Homofobia foi vetado e a política educacional em gênero e diversidade, em especial a agenda da diversidade sexual e de gênero, viveu sua primeira inflexão. Posta em contingenciamento, mesmo assim sobreviveu, mas de forma ainda mais precária do que antes.

No episódio do PNE, esse ataque se repete, mas agora de forma articulada, organizando a reação e definindo um inimigo comum: a “ideologia de gênero” e seus propagadores. Mais do que um material específico, o que se demandava era vetar uma ideia. A ideia central que vem sendo construída pelo feminismo e pelas ciências sociais há pelo menos um século: a noção de que as identidades e relações - e mesmo os corpos - de homens e mulheres não são mera decorrência da “natureza”, mas produto de práticas sociais através da história. Ideia politicamente poderosa e cientificamente fundamentada - e, justamente por isso, extremamente perigosa. Não por acaso o conceito de gênero vira o alvo preferencial. Subsidiados pela inteligência católica e por investimento direto do Vaticano, agentes conservadores transformam gênero em ideologia e, em um ato de explícito negacionismo científico, apagaram a palavra, na esperança de que, com ela, se apagasse também a ideia.

No bojo da votação dos planos estaduais e municipais, essa reação ganhou escala e capilaridade. Deixou de ser uma polêmica nacional, para se converter numa miríade de embates locais. O antagonismo à política educacional em gênero e diversidade sexual tornou-se também um eficaz meio de produção de capital político. Mudadas as condições que mantinham o sistema político enredado em uma gramática progressista, agentes da política partidária (ou subsidiários dela) se engajaram de forma explícita no combate a políticas feministas e LGBT+, tendo a educação como palco principal.

No terceiro episódio, a reação escala em abrangência e intensidade. A intenção agora é não só apagar, mas explicitamente proibir a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas, controlando conteúdos curriculares, censurando materiais didáticos e mesmo criminalizando a prática docente. Se de início essa reação se propunha como de âmbito moral e religioso, agora ela assumia explícitos compromissos político-ideológicos. Para além do gênero, a reação passou a mirar toda e qualquer crítica social e histórica, descrita como proselitismo de esquerda e rechaçada como “doutrinação ideológica” a afrontar os “valores familiares”.

Na argumentação que constroem, seu contra-discurso identifica as políticas de gênero e diversidade sexual na educação como um ataque à liberdade de crença, ao cristianismo e aos “valores familiares”. A incorporação desses temas nas políticas educacionais é interpretada como uma agressão direta do próprio Estado contra a religião e a família. A estratégia adotada é produzir uma dicotomia entre

escola e família no que diz respeito à educação. Uma distinção entre público e privado que diz menos sobre intimidade e está mais relacionada a uma delimitação de espaços de poder. A "família" é descrita como um espaço onde a autoridade parental, em especial do "chefe de família", pode se exercer de forma livre, sem qualquer intervenção do Estado. Aos responsáveis caberia o direito inclusive de negar a seus filhos e filhas o acesso ao conhecimento e o contato com a diferença, de acordo com a formação moral que entendem adequada.

Essa estratégia demoniza o Estado, e percebe sua atuação pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes e pela construção de uma cultura democrática como intervenção autoritária no espaço privado. A ingerência estatal, no entanto, é identificada apenas quando o Estado questiona, mas não quando ele reforça padrões dominantes de gênero e sexualidade. Como em outros embates, o que se demanda aqui é um Estado mínimo naquilo que ele pode promover de transformação social no sentido da superação das desigualdades e um Estado máximo na sua capacidade de impor modelos de sujeito, fixar hierarquias de valor e garantir relações desiguais de poder. Nessa lógica, a condenação pública das LGBT+ e a desqualificação de mulheres que escapam ao estereótipo de uma feminilidade recatada e submissa são descritas não como violência, mas como expressão da liberdade de expressão e de crença. O que implica uma estranha noção de democracia em que a opressão de grupos minoritários é permitida em nome de preservar a "liberdade" e os "valores" da maioria. Exatamente o oposto do que as políticas para a diversidade propagam.

Enquanto as políticas para a diversidade se fundavam em uma perspectiva dialógica e não conflitiva, o contra-discurso que se levantou contra elas se torna cada vez mais orientado pela lógica da guerra, da eliminação do inimigo, do ataque, da intimidação, da violência. São colocadas em ação uma miríade de técnicas de intimidação e de censura, que promoveram o pânico, incentivaram famílias a atacarem professores, colocaram a comunidade contra suas próprias escolas. Promoveram não o diálogo, mas a discórdia, disseminando um clima de censura e medo que pode ser caracterizado como verdadeiro terrorismo ideológico.

Com o tempo, o antagonismo à "ideologia de gênero" se tornou combustível de um ataque mais amplo às ciências sociais e humanas. Um investimento que, para além do gênero, serviu de ponto de apoio para uma série de estratégias. Por um lado, fortaleceu uma tentativa de impor um modelo neoliberal às universidades e

à pesquisa, focado nas ciências exatas e tecnológicas, em que só tem espaço o conhecimento capaz de ser transformado em mercadoria. E por outro, turbinou um ataque direto ao pensamento crítico, a uma pedagogia politicamente implicada, fortalecendo projetos tecnicistas para a educação básica, em que a formação escolar é esvaziada de qualquer formação para a cidadania e passa a ter por único objetivo o atendimento às necessidades do mercado.

Se na sua retórica essa reação evoca uma “educação neutra”, o que se demanda de fato e de forma bastante explícita em muitos momentos é uma educação que opere a partir de noções advindas do pensamento religioso cristão e da ideologia neoliberal. Embora afirmem querer retirar gênero e sexualidade do currículo, em verdade o que esses grupos reacionários propõem é sua própria versão de uma educação nestes temas. Uma educação que reforce a "identidade biológica de sexo", que reitere representações tradicionais de masculinidade e feminilidade e opere para produzir mulheres e homens devidamente conformados ao binarismo sexista. Uma pedagogia que invisibilize qualquer vivência que fuja à cisgeneridade heterossexual, apagadas dos livros e dos planos de aula. Que, embora evoque noções de tolerância e respeito dentro de uma gramática cristã, opera no sentido oposto, demonizando e patologizando todas as pessoas que de alguma maneira escapam do seu restrito referencial normativo. Que embora condene a violência física, promove uma série de violências simbólicas e institucionais, que produzem sofrimento, intensificam a vulnerabilidade social e alimentam os índices de agressão e letalidade contra mulheres e LGBTQ+.

A escola não é pensada como lugar de reflexão e transformação social, mas, ao contrário, aparece como lócus da reprodução social. A formação escolar está destinada exclusivamente a inculcar os valores morais dominantes definidos pela religião e garantir uma preparação para o mercado. A escola não é espaço de liberdade criativa, mas de disciplina, não de crítica, mas de reforço da ordem social. Uma escola normalizadora, avessa à diferença, que promove a conformação a padrões pré estabelecidos de sujeito e sociedade. Uma escola extremamente regulada, censurada, intimidada, para que se mantenha no estrito serviço daquilo que o mercado, as igrejas e "as famílias" demandam. Pensada mais como uma prestadora de serviços do que como uma instituição promotora da democracia.

Com a assimilação das ofensivas anti gênero por agentes da velha e da nova direita, o combate à “ideologia de gênero” se tornou uma estratégia de ataque

à esquerda. No bojo de um processo de impeachment marcado por uma forte dimensão de gênero, as políticas de educação em gênero e sexualidade foram descritas como exemplo de uma suposta corrupção moral produzida pelo petismo. O antagonismo a essas políticas passou a compor um conjunto de investimentos reacionários em busca de uma restauração conservadora. Foram, mais uma vez, vitoriosos. Evocando a família tradicional contra a degradação sexual nas escolas, derrubaram a primeira mulher eleita presidenta, restabelecendo a política como o jogo dos homens.

No último episódio, o pânico moral em torno da educação em gênero e sexualidade foi novamente ativado, quando seu maior adversário assumiu o lugar de principal antagonista do PT e da esquerda no processo eleitoral. O ataque a essas políticas educacionais pela campanha bolsonarista compôs uma estratégia que descrevia o aprofundamento da crise econômica, social e política como uma crise moral. Crise cuja solução demandava uma restauração extrema e, se necessário, violenta, pela direita. A verborragia lgbtfóbica e misógina, excitada em especial sobre a educação, ajudou a compor a imagem de autoridade forte de Bolsonaro, vendida como única capaz de restabelecer a ordem perdida. A restauração da “moral sexual”, da “família tradicional” e da “identidade de acordo com o sexo biológico” funcionaram como mote para produzir adesão a esse projeto reacionário.

Ao evocarem a “família”, esses agentes evocavam, em primeiro lugar, o próprio sistema da diferença sexual, as posições cisnormativamente definidas a homens e mulheres, a heterossexualização obrigatória, o objetivo reprodutivo e toda uma organização social sexista. Simultaneamente, estavam também evocando uma noção de moralidade que tem na religião (leia-se cristianismo) a sua única linguagem possível. Mas, mais que isso, estavam evocando, a partir da família “tradicional”, uma organização conservadora da sociedade brasileira, que reflete também hierarquias raciais e de classe. Pela família, acionavam uma representação masculinista do sujeito político. A família aqui é o espelho da sociedade e suas formas de organização refletem o tipo de sociedade sexista, cristianizada e normativa que se pretende reproduzir.

A forma como esses agentes operam a noção de democracia é um dos elementos fundamentais desse contra-discurso. Reduzindo a democracia ao predomínio da maioria, demanda-se a incorporação de valores religiosos cristãos

(supostamente majoritários entre a sociedade brasileira) como orientadores das formas de ação do Estado e das políticas públicas. Uma noção bastante heterodoxa de laicidade, em que Estado laico significa não um Estado que se afasta da religião, mas que, ao contrário, constrói uma relação cordial e colaborativa com “todas” as instituições religiosas. O princípio da laicidade se reduz apenas à não discriminação de determinados segmentos na relação que o Estado estabelece com os diferentes grupos religiosos. À medida que avança o conservadorismo no cenário político brasileiro, o antagonismo ao debate sobre gênero e sexualidade nas escolas opera cada vez mais como ponto de apoio para a defesa de uma recristianização do Estado, em que tanto organizações religiosas se tornam protagonistas das políticas públicas quanto o cristianismo passa a figurar como arcabouço ideológico a orientar a direção e a forma dos investimentos estatais, inclusive a educação escolar.

Esses argumentos, ideias e enunciados que eu identifiquei nestes materiais certamente não esgotam tudo o que foi produzido como forma de reação às políticas sexuais e de gênero na educação, mas constituem os elementos essenciais desse contra-discurso. Embora eu tenha analisado um conjunto restrito de produções textuais, elas são de muitas maneiras representativas de discursos que foram reverberados em diferentes momentos e espaços ao longo dos últimos anos. As retóricas do “kit gay”, da “ideologia de gênero”, da “doutrinação ideológica” ou da restauração (armada) dos “valores tradicionais” foram (e seguem sendo) repetidas à exaustão por um incontável número de agentes, em múltiplos contextos. Bem para além das casas parlamentares ou dos materiais de campanha, esses discursos foram postos em ação em escolas, televisões, grupos de whatsapp e reuniões de família. E há hoje um número grande de pesquisas já acumuladas que analisam essa variedade de eventos, seus efeitos locais e mais amplos. Essas estratégias discursivas, intencionalmente ou não, se apoiaram mutuamente, produzindo tanto um reforço entre si como um efeito de conjunto na sociedade brasileira.

Diferentes agentes se engajaram na produção deste contra-discurso. Se lideranças evangélicas e católicas foram os opositores que ganharam maior visibilidade, o antagonismo ao debate sobre gênero e sexualidade na escola compôs o repertório de outros atores, como defensores do liberalismo econômico, agentes do militarismo e políticos de direita. A seu modo, cada um desses agentes agregou enunciados, ideias, argumentos e perspectivas que, articuladas, formaram

um contra-discurso que convergiu noções advindas desses diferentes campos e formações discursivas para atacar a política educacional em gênero e diversidade sexual.

Conservadores católicos foram responsáveis pela mais eficaz formulação desse contra-discurso (o combate à “ideologia de gênero”), cuja propagação via sua imensa rede se tornou eixo da ação institucional e do programa político do Vaticano por quase duas décadas. Enquanto parlamentares vinculados a igrejas evangélicas, em especial, mas não só, pentecostais e neopentecostais, foram os mais estridentes combatentes do ensino sobre gênero e diversidade sexual na escola. Para além do Congresso, a máquina midiática sob controle desses grupos e os seus próprios espaços de prática religiosa serviram de plataforma para a irradiação desse contra-discurso. A força eleitoral destes grupos foi decisiva no jogo político que forçou um contingenciamento das agendas LGBTQ+ e feminista na educação - e para além dela.

Mas essa está longe de se caracterizar apenas como uma investida religiosa. Também agentes vinculados a partidos e movimentos de direita, mesmo sem histórico de atuação religiosa, passaram a compor uma oposição efusiva ao debate de gênero e sexualidade na educação. E não foram apenas propagadores do discurso religioso, mas somaram argumentos próprios, transformando o antagonismo às políticas sexuais e de gênero em um ataque dirigido ao governo, ao Partido dos Trabalhadores e à esquerda. Aqui encontramos tanto a velha quanto a nova direita. Tanto lideranças históricas típicas do pemedebismo brasileiro quanto novos atores autodeclarados liberais conservadores se assumiram defensores da família contra a doutrinação marxista e sexual nas escolas. Somaram não só o componente explicitamente político-partidário a esse contra-discurso, mas potencializaram técnicas difusas de intimidação que lograram produzir efeitos perversos de censura e medo nas escolas.

Por fim, mas não menos importante, um velho adversário das feministas e LGBTQ+ voltou à cena e mirou suas armas e discursos contra a “desordem de valores” supostamente instalada não só pelo petismo, mas por todos os governos civis pós-ditadura. O militarismo, como agente e como cultura política, se engajou na luta contra a “ideologia de gênero”, entendida como parte de uma estratégia comunista. Adicionaram a esse contra-discurso, em especial, uma dimensão



nacionalista e um componente explicitamente violento, que mirou, inclusive com força letal, os defensores de uma democracia sexual e de gênero.

A esses agentes eu adicionaria ainda um conjunto disperso (e por isso difícil de mapear) formado em especial por homens, mas também por mulheres que, a partir do seio da comunidade escolar, reivindicaram uma "educação tradicional", que reforce a disciplina, a hierarquia e uma série de padrões normativos, entre eles os que dizem respeito ao gênero e à sexualidade. Para além da massa afetada pelas campanhas de desinformação e mobilizada pelo pânico moral, se destacaram agentes que, reivindicando a si mesmos como "famílias tradicionais", assumiram pessoalmente a empreitada de "enquadrar" as escolas de seus filhos e filhas, ameaçando diretoras, intimidando professores e mobilizando outros agentes contra as instituições de ensino que lhes atendem. Famílias que reforçam, nas suas próprias práticas, uma educação sexista e lgbtfóbica e que demandam por uma escola que replique, na sua ação pedagógica, os mesmos investimentos normalizadores que põem em ação no espaço doméstico. Para muitos "chefes de família", lutar contra a "ideologia de gênero" nas escolas foi uma forma de reafirmar essa organização sexista e masculinista da família. E também uma maneira de lidar com ressentimentos e frustrações que as intensas transformações culturais que vivemos ao longo do último século produziram (Stolcke). Se muitos homens lidam com as mudanças na sua posição na sociedade de uma maneira produtiva, se engajando na reconstrução de suas masculinidades, muitos outros vão recorrer à reafirmação de um "passado perdido" onde, imaginam, o masculino ocupa incontestemente lugar de superioridade. E se é certo que esses homens foram os protagonistas no combate às proposições de mudança trazidas pelas políticas feministas e LGBTQ+, a eles se juntaram também muitas mulheres, religiosas ou não, cujo valor social se assenta, em grande medida, na internalização e expressão de uma feminilidade recatada, sustentada em representações binárias de gênero e em uma organização conjugal e familiar sexista.

Tal qual os produtores da política educacional em gênero e diversidade sexual, as fronteiras entre esses agentes são porosas e muitas vezes um mesmo grupo ou indivíduo pode transitar entre mais de um ponto desta rede. A atuação combinada destes diferentes agentes compôs o que Alvarez conceitua como um "campo discursivo de ação". Poderíamos dizer, um campo "contra-discursivo", já que formado fundamentalmente no antagonismo às políticas feministas e LGBTQ+, que

teve na política educacional seu mais importante ponto nodal. Foi através do combate ao debate de gênero e sexualidade na escola que muitos destes agentes se encontraram, intercambiaram linguagens, compartilharam técnicas, construíram narrativas e pactuaram estratégias reacionárias de ação que foram, como sabemos, muito além da escola.

A articulação entre esses agentes não se deu de forma imediata, mas foi construída ao longo das últimas duas décadas. Do mesmo modo, a força e os efeitos do seu investimento reacionário foram se intensificando, até alcançarem o estado que conhecemos hoje. Alçados ao governo, fundamentalistas religiosos, (neo)liberais conservadores, políticos de direita e agentes do militarismo inverteram diametralmente o investimento federal para desmobilizar as políticas para a diversidade e instalar como diretriz educacional a redisciplinarização (dos corpos e do conhecimento) via militarização das escolas. Por deus, pela pátria e pela família, interromperam o ciclo progressista e colocaram em ação um programa explicitamente regressivo, que apontava para um processo de restauração do Estado brasileiro às suas formas mais excludentes, predatórias, elitistas e violentas.

Na análise dessa reação, quero fazer o esforço, ainda que precário, de analisar as reações ao debate de gênero e diversidade sexual nas escolas para além de uma “guerra de ideologias”, o que elas não deixam de ser, tentando compreendê-las a partir de uma mirada institucional. Ou seja, perceber os posicionamentos e investimentos dos diferentes agentes envolvidos nessas disputas menos em termos de sua afiliação ideológica pessoal e mais a partir das instituições às quais esses agentes pertencem, prestando especial atenção no quanto essas instituições são dependentes e promotoras de certas disposições sexuais e de gênero. Na interpretação da atuação dessas instituições e de seus agentes, me parece importante considerar como as práticas institucionalizadas que as conformam tanto se sustentam como alimentam um ordenamento generificado que funciona como um eixo organizador dos seus modos de funcionamento.

Quando miramos as instituições religiosas que se levantaram contra o debate de gênero e sexualidade na educação, esses aspectos são bastante óbvios. A diferença sexual está no próprio cerne da cosmologia cristã e é a base de sua explicação da vida. A figura de um deus único masculino sustentou e segue sustentando, via discurso religioso, um sentido patriarcal de poder. O sexismo, mesmo reorganizado em termos de complementaridade, é o modo de

funcionamento da maioria das instituições e organizações cristãs. Embora mulheres sejam majoritárias entre os fiéis e tenha papel protagonista no trabalho de base, a maior parte dessas instituições seguem controladas por homens. Esse conhecido "*patter poder*" se expressa desde Vaticano até as denominações neopentecostais, reservando às mulheres um papel coadjuvante nos centros de poder e prestígio dessas igrejas (TADVALD, 2010). A Igreja Universal, "à exemplo de outras denominações, não permite que mulheres assumam postos de liderança locais, regionais ou nacionais, papel reservado a figuras masculinas, como pastores e bispos" à exceção de "esposas e familiares, mulheres diretamente ligadas aos principais líderes e cuja visibilidade política está a eles associada" (TADVALD, 2010, p.97). Em *A mulher universal*, Jaqueline Teixeira (2016) analisa diferentes investimentos pedagógicos postos em ação nas práticas da Igreja Universal que atuam para a produção de certas feminilidades movidas por uma ética do sacrifício associada a um projeto de prosperidade.

Quando olhamos o sistema político, as assimetrias de gênero são explícitas. Mantido restrito aos homens brancos e proprietários durante séculos, mesmo depois de aprovado o voto feminino, o comando das principais instituições políticas brasileiras seguiu sob a mão dos homens. Além do controle masculino das estruturas partidárias, a própria representação do sujeito político segue associada aos homens. A masculinidade opera, em muitos momentos, como a própria estética do poder. Não por acaso, dos mais de 30 presidentes desde 1889, apenas uma mulher assumiu até hoje o mais alto cargo político do país. Assimetria que se repete em outras esferas e poderes, marcando uma sub-representação feminina na política que coloca o Brasil na retaguarda mundial neste quesito (MATOS; PARADIS, 2014). Mais do que isso, a própria dinâmica das instituições políticas segue sendo marcada por uma gramática sexista, masculinista e lgbtfóbica, o que fica explícito nos inúmeros casos de assédio e violência política de gênero direcionada a mulheres e LGBT+ que adentram o sistema político brasileiro (D'AVILA, 2022).

Quando o assunto é mercado, embora o *pink money* tenha incentivado um posicionamento pró-diversidade por muitas empresas, para além dos departamentos de marketing a cultura corporativa segue bastante machista, sexista e conservadora no que diz respeito a questões de gênero. Mulheres são minoria na posições de comando nos diferentes setores da economia e vítimas de persistentes práticas de assédio moral e sexual (BIROLI, 2018).

Já a relação entre gênero e militarismo é de tal forma naturalizada que poucas vezes se constitui objeto de investigação e reflexão crítica. Embora nem todos os exércitos sejam formados de homens e a atividade militar de mulheres não deva ser invisibilizada, é inegável a relação histórica entre masculinidade e militarismo (HEARN, 2011). Na composição de seus quadros, as forças armadas e as polícias militares brasileiras se formaram e seguem sendo instituições extremamente sexistas, majoritariamente ocupadas por homens cisgêneros declaradamente heterossexuais e na sua quase totalidade chefiadas por eles. No Brasil, as mulheres chegaram às forças armadas apenas nos anos 1980 e, embora quase todos os estados já tenham incorporado mulheres em suas polícias, sua "inclusão" vem se dando dentro de parâmetros sexistas, majoritariamente em funções administrativas e de cuidado, excluídas de postos de combate e posições de comando (SILVA, 2007). Em entrevistas realizadas com oficiais militares, Marília Celina D'Araújo (2003) identifica barreiras às mulheres fundadas especialmente em estereótipos de gênero, que as associam à fragilidade, à família, ao cuidado, elementos percebidos como inadequados ao exercício da atividade militar. Já a admissão de homossexuais é colocada como ameaça ao bom funcionamento técnico e moral da corporação. Uma rejeição que se fundamenta em preceitos morais e religiosos que percebem a homossexualidade como desvio de caráter.

Para além da caserna, normas sexuais e de gênero foram historicamente reforçadas não só pelas organizações militares, mas pelo militarismo brasileiro enquanto cultura política e agente interventor. Na doutrina de "segurança nacional" que marca o militarismo brasileiro, é possível perceber como movimentos que demandam transformações nas regulações de gênero e sexualidade são percebidos como "ameaça subversiva", compondo o rol dos "inimigos internos" a serem combatidos em nome da manutenção da ordem social. (GREEN, 2000; COWAN, 2016). Na sua atuação histórica, o militarismo enquanto cultura e agente político vem contribuindo de forma importante para a reiteração e perpetuação do caráter patriarcal do Estado e da sociedade brasileira.

Essa dimensão masculinista do militarismo está relacionada diretamente às formas concretas de socialização vividas no interior das organizações militares. A partir do exercício de relações de poder em que homens aprendem a comandar e obedecer a outros homens, dentro de um sistema rígido de posições hierárquicas com evidentes assimetrias raciais e econômicas, a socialização militar naturaliza a

obediência a uma autoridade masculina (que tem cor e classe), reconhecida como hierarquicamente superior, cujo exercício arbitrário de poder admite o recurso à violência física e psicológica (CASTRO, 2004; BORTOLINI, 2021).

Mais do que um preconceito enraizado, a oposição que agentes oriundos dessas instituições direcionaram ao debate sobre gênero e sexualidade nas escolas reflete a cultura organizacional generificada a partir da qual eles atuam. De diferentes maneiras (para mostrar obediência à vontade do senhor, para exibir virilidade e força, para se afirmar autoridade da casa, para ganhar votos como defensor da família ou para compor um perfil agressivo no mundo corporativo), agentes que atuam nessas instituições recorrentemente acionam disposições cis-heteronormativas de gênero. Embora operem ideais diferenciados de masculinidade (o padre, o governante, o soldado, o chefe de família ou o homem de sucesso), todas essas instituições têm em comum o fato de se organizarem sobre o privilégio masculino.

Essas práticas institucionais afetam não só os sujeitos que lhes atravessam, mas participam da própria produção social do gênero. Essas instituições têm cada uma sua “pedagogia de gênero”, em que representações de gênero são acionadas, através das mais diversas práticas, para produzir sujeitos dentro de certas ideias de feminilidade, masculinidade, família, conjugalidade e sexualidade. Os efeitos psicossomáticos dessas “pedagogias” constituem uma disciplina e normalização das ações corporais, que elimina a autonomia, a criatividade e estabelece um senso de obediência a uma norma arbitrariamente definida e imposta com autoridade. O corpo não é um lugar a partir do qual o sujeito constrói sua autonomia, a partir do qual múltiplas estéticas, performances, identidades podem ser produzidas. Ao contrário, o corpo é um território sob controle, em permanente observação, avaliação, intervenção, por meio do qual se constituem subjetividades disciplinadas.

Gênero e sexualidade são pontos de apoio a partir dos quais se podem excitar noções de ordem, hierarquia, distinção e descartabilidade. A afirmação de uma diferença sexual natural e fixa é especialmente útil para investimentos políticos dedicados à naturalização das relações, representações e estruturas sociais. Ao reforçarem, via excitação de representações sexuais e de gênero, a existência de uma ordem pré-política, a definir pela "natureza" certa posição, temperamento e função social dos indivíduos, esses investimentos reforçam a naturalização de outros aspectos da vida social, inclusive suas estruturas econômicas e políticas.

O discurso que a política educacional em gênero e diversidade sexual disseminou nas escolas mirava precisamente o tipo de cultura sexista e poder masculinista que essas instituições promovem. A flexibilização das regulações cis-heteronormativas masculinistas dominantes, que o debate crítico de gênero e sexualidade na escola provoca, coloca em risco as posições desses atores e afeta a gramática política que os beneficia. A ofensiva que agentes oriundos dessas instituições colocaram em ação contra as políticas sexuais e de gênero não se tratou apenas de uma guerra ideológica. Foi e é também uma guerra pela sobrevivência dos seus modos de vida e das suas posições privilegiadas, pela manutenção das disposições e hierarquias de gênero que sustentam seu prestígio, seu poder e sua própria identidade.

## 6. Falar de gênero para construir a democracia

No início deste percurso, fizemos um breve apanhado histórico, que nos permitiu localizar a política educacional em gênero e diversidade sexual no longo processo de produção do gênero e da sexualidade no Brasil. Em seguida, conhecemos o processo de produção dessa política, identificando suas principais ações, os agentes envolvidos na sua construção e o discurso pedagógico que produziram. Na sequência, percorremos episódios recentes para identificar seus principais opositores, suas táticas de ação e estratégias discursivas, analisando o contra-discurso que produziram e o papel que ele teve nos movimentos reacionários que marcaram os últimos anos. Guiando todo este percurso, estava o objetivo de tentar compreender por que uma política educacional tão diminuta em escala e orçamento se tornou o centro de uma série de polêmicas e personagem importante da nossa história política. Porque, afinal, o modo como a escola ensina sobre gênero e sexualidade se tornou ponto de embate entre os diferentes projetos políticos que disputam a sociedade brasileira?

Para responder essa pergunta, quero começar voltando ao lugar de onde partimos: a escola. No conjunto de instituições que participam da produção social do gênero e da sexualidade, a escola, sob muitos aspectos, se aproxima e, em muitos outros, se distancia das organizações militares, das igrejas, dos partidos políticos e do mundo corporativo. Se, obviamente, as escolas brasileiras não têm um único jeito de ensinar sobre gênero e sexualidade, não faltam pesquisas que evidenciam um currículo marcado pelo sexismo, pela misoginia e pela lgbtfobia. Mais que mera reprodução impensada, esses estudos identificam uma intencionalidade pedagógica, que não só pressupõe, mas trabalha para reforçar certos modelos de feminilidade e masculinidade. Intencionalidade que fica ainda mais evidente quando se lança foco nos sujeitos que de alguma maneira transgridem os padrões cis-heteronormativos.

Reconhecer as múltiplas formas pelas quais a educação escolar reitera modelos dominantes de gênero e sexualidade não significa, no entanto, reduzi-la apenas a um papel reprodutivo. Eu me situo entre aquelas que entendem a escola como uma arena, onde diferentes sujeitos, discursos, visões e projetos de mundo se encontram, dialogam, trocam e, não raro, disputam, constituindo um ambiente fundamentalmente político, onde se reitera a ordem social, mas onde



simultaneamente proliferam estratégias de resistência e subversão. Em um momento em que a educação está no centro de disputas locais e nacionais em torno das regulações de gênero e sexualidade, é fundamental um olhar capaz de perceber a escola e os sistemas de ensino em sua complexidade. Os sujeitos que integram a escola não estão simplesmente “submetidos” às suas formas de socialização, mas atuam, vivem, agem e interagem, são agentes dessa sociabilidade, ao mesmo passo que são afetados por ela. As instituições educacionais não são apenas um lugar onde as pessoas são submetidas a normatividades de gênero, mas um espaço onde a agência de crianças, jovens e adultos encontra formas para lidar, viver e recorrentemente desafiar essas mesmas regulações

Raridade até algumas décadas, hoje existe uma quantidade enorme de pesquisas que investigam a relação entre gênero, sexualidade e educação no Brasil e deixam evidente que a escola é um dos espaços onde essas regulações são construídas, reiteradas e, não raro, transformadas. Esses estudos evidenciam o quanto a escola é um dos espaços onde estruturamos nossa identidade, vivenciamos a nossa sexualidade, negociamos nossos modos de ser, de agir, de pensar sobre o que é ser homem e ser mulher. Mais do que simplesmente “afetada” por normas sociais que regulam as identificações e expressões de gênero e sexualidade, as escolas brasileiras assumem, a partir daquilo que lhes é próprio - suas práticas, seus saberes, suas formas - um papel diretamente produtivo. Quando ampliamos o foco e olhamos para o conjunto das instituições escolares em operação articulada, é possível perceber como as dinâmicas que tomam lugar nos sistemas de ensino produzem efeitos macro políticos nas relações sociais de gênero e nas regulações da sexualidade. A escola é não só um espaço “invadido”, mas uma tecnologia social capaz de, em articulação com uma ecologia tecnológica, incidir na produção social do gênero e da sexualidade.

Justamente pela sua escala e sua função social, a educação escolar é alvo de disputa por diferentes agentes políticos que querem, a partir dela, disseminar suas visões e projetos de mundo, tornando a escola ponto de apoio e fruição de suas estratégias de poder e de saber. Esses agentes reconhecem as implicações políticas da ação pedagógica, sua incidência concomitante na formação das subjetividades e na definição das formas dominantes de pensamento e identificam,

explícita ou implicitamente, a função dos sistemas de ensino no governo das sociedades.

Foi justamente reconhecendo o papel estratégico da escola na produção social do gênero e, ao mesmo tempo, apostando no seu potencial transformador que a política educacional em gênero e diversidade sexual foi concebida. Do lançamento do Brasil Sem Homofobia até a chegada da extrema-direita ao governo, menos de quinze anos se passaram. Em um curto espaço de tempo, professoras, estudantes, gestoras, ativistas e pesquisadoras, atuando de forma conjunta e articulada, foram capazes de produzir uma política educacional inovadora, que trouxe para a escola uma nova perspectiva sobre as relações de gênero e a sexualidade. Fundado sobre um ponto de vista sociológico, esse discurso pedagógico confrontou determinismos biológicos e dogmatismos religiosos para desnaturalizar nosso corpo, nossa subjetividade e nossas relações sociais, apontando para uma perspectiva construcionista e histórica da sexualidade e do gênero. A partir de uma perspectiva feminista, essa política trouxe uma forte crítica às regulações de gênero que definem uma ordem sexista e masculinista na sociedade brasileira. Em uma abordagem que não partia do modelo cis-heterossexual, essa política visibilizou e valorizou um conjunto de vivências e sujeitos que, de diferentes modos, tensionavam essas normas, trazendo uma narrativa positiva sobre mulheres lésbicas, homens gays, pessoas bissexuais, travestis e transexuais, entre tantas outras. Construído a partir da chave do reconhecimento das diferenças e do enfrentamento à desigualdade, esse discurso problematizou a forma como a escola tratava questões como sexo, corpo, identidade, família, sexualidade. Denunciando como normalizadoras, violentas e discriminatórias práticas e discursos até então naturalizados, inclusive dentro da comunidade escolar, essa política apostou no potencial transformador da escola, na sua capacidade de rever-se a si mesma e se tornar agente da transformação social.

As práticas pedagógicas e institucionais que essa política educacional foi capaz de produzir, ainda que em pequena escala, evidenciaram que, se a escola tem sido espaço recorrente de reprodução de desigualdades e exclusões, ela pode também ser lugar de reflexão e transformação. Uma transformação que permita não só garantir o direito à educação de estudantes marginalizados, como mudar o papel da educação escolar na produção social do gênero e da sexualidade.

O objetivo dessa abordagem crítica sobre gênero nas escolas nunca foi sexualizar ou doutrinar estudantes. Diferente dos seus detratores e suas pedagogias normalizadoras, a política educacional em gênero e diversidade sexual não fez qualquer investimento para direcionar os desejos, os afetos ou as expressões de gênero. Ao contrário, ela se dedicou justamente a interromper práticas colonizadoras e a tornar a escola um espaço seguro onde crianças e jovens possam construir suas identidades e sexualidades, sejam quais forem, com liberdade, respeito e sem violência. Uma escola onde os direitos à personalidade sejam respeitados. Onde as práticas pedagógicas sejam orientadas não pela reprodução de padrões dominantes, mas pelo reconhecimento e valorização das múltiplas possibilidades de existência. Uma escola fundada na reflexão crítica, onde dogmas e normas sociais podem ser questionadas, com ajuda do conhecimento científico (de todas as ciências) e de mais outros tantos saberes, como aqueles produzidos no âmago dos movimentos sociais. Onde práticas de convivência fundadas no respeito e na liberdade possam ser experimentadas e outras formas de organização social mais justas e democráticas possam ser imaginadas.

Os efeitos políticos desse discurso pedagógico são múltiplos. Ao desnaturalizar um dos últimos resquícios do determinismo biológico - a diferença sexual - a perspectiva de gênero trazida por essa política para a escola ajuda a desconstruir aquilo que tem servido como “base material” e justificativa para todo um sistema social de distribuição de trabalho, valor e poder, trazendo múltiplas implicações. A perspectiva de gênero, para além do gênero, aponta para uma percepção histórica da vida, que permite enxergar a humanidade em processo e toda ordem social como um estado, momentâneo e passageiro, incutindo a possibilidade, ou mais ainda, a inevitabilidade da transformação social.

Ao contrário da reprodução impensada do que é tido como padrão, essa política apostou na reflexão crítica, no questionamento e na reconstrução da leitura do mundo e de si a partir da ciência e da ação política. Uma reflexão crítica que percebe o senso comum não apenas como fruto da ingenuidade ou alienação, mas como a cristalização de processos históricos de dominação que se solidificam no nosso imaginário social. O que torna essa reflexão crítica também uma prática de liberdade. Liberdade de questionar ideias que se tornaram socialmente dominantes, inclusive aquelas solidificadas em aparatos institucionais como a medicina, o Estado ou a religião. Liberdade de ensinar e de aprender sobre o que é socialmente

invisibilizado, silenciado, moralmente interdito, se opondo a múltiplas formas de censura que buscam impedir a circulação de saberes, a expressão do pensamento, o debate crítico, confrontando tecnologias de disciplinamento dos sujeitos e do conhecimento que atuam na escola e fora dela. Em contraposição a modelos normativos “tradicionais”, descritos como arcaicos e violentos, o discurso pedagógico trazido por essa política educacional apresenta uma nova sociedade em construção que aposta mais na transformação que na reprodução.

Uma possibilidade de transformação que vale também para si. Através dela, podemos perceber a nós mesmos, nosso corpo, nossas ideias, nossas relações, como construídas socialmente. E se isso abala nosso senso de autenticidade, ao mesmo tempo alimenta nossa capacidade de agência diante de variadas formas de governo. Enxergar a nós e ao mundo como produto de uma série de discursos e práticas postos em circulação ao longo da história abre espaço para tomarmos a palavra e criarmos novas narrativas sobre nós e sobre o mundo. Abre a possibilidade de uma existência mais fluida, em que à rigidez e à permanência se contrapõe a liberdade de circulação por múltiplas possibilidades de ser.

Na contramão de uma sociedade hierárquica, o que essa política educacional propôs foi a valorização das diferenças na equidade. A diferença constitui aqui um valor, inclusive pedagógico, sobre o qual se constrói um aprendizado sobre o outro e sobre si. A aposta na diversidade, embora recorrentemente ganhasse ares ingênuos, trouxe também efeitos políticos significativos em uma sociedade construída a partir de uma matriz etnocêntrica, em que as diferenças são organizadas hierarquicamente em referência ao padrão dominante. Ao propor uma equidade de direitos e de valor às múltiplas variações humanas (de corpo, de família, de afeto, de identidade, de cultura), essa política afrontou uma diversidade de sistemas sociais construídos justamente sobre a distinção, em que a diferença é um fator de produção de sobrevalor que resulta em desigualdade e hierarquia. Ensinar que homens têm as mesmas capacidades das mulheres, que as mais diferentes formas de família têm o mesmo valor ou que toda pessoa tem direito à dignidade são ainda ideias controversas em uma sociedade como a brasileira, organizada historicamente sobre a desigualdade. Desigualdade desumanizadora, que manteve e mantém um enorme número de pessoas em uma espécie de sub-cidadania, sem qualquer reconhecimento de valor ou direito, e exatamente por isso, alvo das mais diferentes formas de exploração e violência.

Ainda que por vezes incisivas e confrontadoras, no conjunto as iniciativas que compuseram essa política educacional apostaram no diálogo pedagógico como forma de transformar práticas e percepções de mundo. Tolerância, respeito e empatia foram elementos fundamentais do seu investimento. À verborragia egocêntrica, ela propôs o colocar-se no lugar do outro, apostando na convivência negociada e democrática. Ao mesmo tempo, foi intransigente com todas as formas de violência, denunciando pedagogias fundadas em práticas de discriminação, estigma e exclusão. À contraposição de práticas educacionais colonizadoras que buscam impor um padrão normativo de sujeito e de mundo, ela propôs a escuta de vozes historicamente subalternizadas, que permitisse a incorporação de outros saberes, experiências e visões de mundo.

As noções trazidas por essa política educacional, embora operadas no campo da educação em gênero e sexualidade, guardam implicações políticas mais abrangentes que, extravasando os limites da escola, afetam um amplo conjunto de dinâmicas sociais. Noções como transformação social, fluidez, liberdade, diversidade, dialogicidade, empatia, equidade, que não foram inventadas por essa política educacional, mas que tiveram nela um espaço de elaboração, excitação e difusão. Perceber não apenas os “conteúdos” que a política educacional em gênero e diversidade sexual propôs, mas também as noções políticas que ela excitou, me parece fundamental tanto para compreender sua qualidade pedagógica e seu potencial político, quanto para entender as intensas reações que se levantaram contra ela.

A educação como prática da liberdade (Freire, 2014), aplicada à dimensão sexual e de gênero, que essa política propõe, afasta a escola de instituições normalizadoras e a coloca mesmo como antagonista de projetos autoritários que miram o corpo como ponto de apoio para a disciplinarização da sociedade. O investimento em um debate crítico sobre gênero e sexualidade nas escolas mobiliza noções políticas que confrontam diretamente o autoritarismo. Sob o arcabouço da diversidade e dos direitos humanos, essa política educacional realizou, no campo do gênero e da sexualidade e através da educação escolar, alguns dos princípios estabelecidos pela Constituição de 1988, dando concretude a uma série de noções fundamentais para a construção da nossa precária democracia. Democracia que é, ao mesmo tempo, a condição de emergência dessa política educacional e aquilo que ela se propõe a produzir. Considerada sua precariedade orçamentária e sua

pequena escala, os efeitos simbólicos dessa política educacional integraram e contribuíram para as mudanças culturais que marcaram o Brasil no início desse século, em que a redução da pobreza foi acompanhada do encurtamento das distâncias de valor simbólico entre diferentes grupos sociais. Embora muitas vezes negligenciada pelos governos petistas, essa política educacional excitou uma série de noções que, de muitas maneiras, se comunicavam com o projeto inclusivo de sociedade que o lulismo propôs ao Brasil.

Dada sua dimensão eminentemente política, os conhecimentos, perspectivas e noções que o debate sobre gênero e diversidade sexual nas escolas propôs tensionaram uma série de dinâmicas de poder que tomam lugar na nossa sociedade. Foi a qualidade do seu discurso que fez com que essa política educacional, mesmo tendo se mantido numa escala muito reduzida, acabasse provocando reações de múltiplos agentes. Ao disseminar uma perspectiva de gênero nos sistemas de ensino, ela confrontou uma série de instituições estruturantes da sociedade brasileira organizadas sob uma gramática cis-heterossexista e uma simbologia masculinista de poder. Não por acaso essas instituições reagiram, através dos seus agentes, no sentido de restabelecer uma ordem sexual e de gênero cis-heteronormativa fixa e naturalizada. Agentes que, sob o manto de “defensores da família”, têm investido intensamente para conter os processos de alargamento democrático que tomaram lugar no Brasil na virada do século.

Através do antagonismo ao debate sobre gênero e diversidade sexual na educação, foram postas em ação uma série de tecnologias autoritárias. Censura, terrorismo ideológico, destruição de reputações, desinformação, negacionismo, todas essas técnicas autoritárias, que se generalizaram no governo de Jair Bolsonaro, vêm sendo aplicadas, há tempos, sobre professoras, gestoras, pesquisadoras, estudantes e ativistas que insistem em falar de gênero na escola. Foram (e até o presente momento, seguem sendo) toleradas justamente por estarem direcionadas a grupos de diferentes maneiras desvalorizados: mulheres, feministas, professoras, LGBT+, cientistas sociais, “comunistas”.

O que o percurso que fizemos ao longo destes capítulos nos mostra é justamente como o ataque à política educacional em gênero e diversidade sexual serviu de ponto de apoio para a promoção de grupos reacionários. Como, através desse antagonismo, esses grupos excitaram noções de ordem, norma, distinção,

tradição, obediência, centrais aos seus projetos regressivos. Noções que reforçam uma representação masculinista e autoritária de poder, que remetem às formas mais arcaicas de organização social do Brasil. Se apoiando nos preconceitos enraizados na sociedade brasileira, esses agentes promoveram o pânico moral e propuseram a si mesmos como solução para a crise que criaram. E assim conquistaram adesão popular às suas plataformas políticas. De uma polêmica em torno de um material didático, em pouco tempo suas estratégias evoluíram para um ataque sistemático à esquerda e à própria democracia. Combatendo o gênero, combateram noções centrais do projeto inclusivo petista e princípios basilares da ordem política instaurada pós-ditadura. Ajudaram a promover a reentrada do militarismo na política, avançaram na recristianização do Estado brasileiro e sustentaram uma profunda inflexão neoliberal.

Diferente daqueles que interpretam as disputas relacionadas a gênero e sexualidade como temas periféricos, questões colaterais que viriam à luz em episódios de crise política para funcionar apenas como uma "cortina de fumaça", o que argumento aqui é justamente o contrário: as mudanças nas relações de gênero e nas regulações da sexualidade são parte integrante na transformação (ou restauração) de regimes políticos, culturais e econômicos. Se o sistema de gênero é organizador das nossas práticas sociais, se está historicamente implicado nos modos como se representa e exerce o poder na nossa sociedade, a forma como organizamos nossas relações de gênero tem implicações em uma variada gama de relações sociais e para a nossa própria ordem política. Se essa política educacional tão "insignificante" virou elemento central nos embates da nossa história recente, é justamente porque, ao tensionar as representações dominantes de gênero e sexualidade, ela tensionou sistemas simbólicos e regimes de poder em que se apóiam os grupos hegemônicos e as classes privilegiadas. Uma ordem masculinista cisheteronormativa de gênero é um dos eixos da colonialidade que ainda marca a nossa formação social. É a monocultura do corpo e da subjetividade, que a política educacional em gênero e diversidade sexual trabalha para desconstruir. As noções que ela excita confrontam diretamente os investimentos regressivos que seguem atuando para retornar o Brasil às suas formas mais arcaicas, desiguais e violentas. A incorporação de uma perspectiva de gênero na educação é um dos nódulos mais relevantes do processo de secularização do Estado brasileiro, em um momento em que a cristianização da política está retornando a patamares elevados. É também



uma forma de contrapor o militarismo e sua estética masculinista de poder, em que a política se resume ao exercício autoritário e arbitrário da força. E ajuda ainda a combater noções de distinção e descartabilidade fundamentais para justificar a hiper exploração e a desigualdade abissal que são inerentes ao projeto neoliberal.

Fugir desse enfrentamento não resolve. Não há democracia quando se permite proibir, pela lei ou pelo terror, a abordagem de determinados temas e conhecimentos na escola. Ao contrário, a censura do currículo escolar e a intimidação dos professores são características típicas de regimes autoritários. Descartar o debate de gênero é descartar nossa própria liberdade. Enquanto as noções fundamentais do nosso modelo colonial de sociedade não forem atacadas, haverá sempre espaço para os bolsonarismos prosperarem. O debate sobre gênero na escola é fundamental para a democracia não apenas porque ele contribui para garantia dos direitos de certos grupos minoritários, como as LGBTQ+, ou mesmo majoritários, como as mulheres, mas porque a perspectiva que essa política traz excita noções basilares para o regime democrático como um todo. E assim, ajuda a construir a cidadania de todas as pessoas. Falar de gênero na escola é uma das muitas formas de confrontar o projeto colonial que insiste em seguir definindo nossas formas de organização social. Falar sobre gênero na escola é uma forma de construir a democracia.

## 7. Referências

AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, Denise. **Informe Brasil – Gênero e Educação**. Edição revista. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

ALECRIM, Edisselma; MOTA, Alice Agnes Spíndola. Inquietações Sobre As Discussões De Gênero No Plano Municipal de Educação de Palmas/TO. **Espaço e Tempo Midiáticos**, v. 2, n. 2, p. 149-165, 2017.

ALLEN, Paula Gunn. **The sacred hoop: Recovering the feminine in American Indian traditions**. Beacon Press, 1992.

ALVAREZ, Sonia. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. **Cadernos Pagu**, v. 43, p. 13-56, 2014.

ALONSO, Angela; MISCHÉ, Ann. Changing Repertoires and Partisan Ambivalence in the New Brazilian Protests. **Bulletin of Latin American Research**, v. 36, n. 2, p. 144-159, 2017.

ALVES, Leonardo Barreto Moreira. O reconhecimento legal do conceito moderno de família. **Revista Jus Navigandi**, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Nota Oficial sobre o Projeto Escola Sem Homofobia**. Publicado em 21/08/2012. Disponível em <<http://www.grupodignidade.org.br/nota-oficial-da-abglt-e-parceiras-sobre-o-projeto-escola-sem-homofobia/>>. Acesso em 21/01/2019.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (orgs). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras (es) em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Versão, 2009. Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco; DOS SANTOS, Daniel Moraes. O longo caminho contra a discriminação por orientação sexual no Brasil no constitucionalismo pós-88: igualdade e liberdade religiosa. **Libertas: Revista de Pesquisa em Direito**, v. 1, n. 1, 2014.

BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

BALL, Stephen. **Foucault, power, and education**. New York: Routledge, 2012.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 4, n. 1, p. 165-165, 2014.

BIROLI, Flávia. Mulheres e política nas notícias: Estereótipos de gênero e competência política. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 90, p. 45-69, 2010.

BIROLI, Flávia. Família: novos conceitos. **São Paulo: Fundação Perseu Abramo**, 2014.

BOHN, Simone R. Feminismo estatal sob a presidência Lula: o caso da Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Revista Debates**, v. 4, n. 2, p. 81-81, 2010.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. Boitempo Editorial, 2018.

BOHN, Simone R. Feminismo estatal sob a presidência Lula: o caso da Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Revista Debates**, v. 4, n. 2, p. 81-81, 2010.

BOLDA, Bruna; DE SOUZA, Josué. 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. **Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião**, v. 20, n. 28, p. 47-62, 2018.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade Sexual na Escola**. Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ: Rio de Janeiro, 2008.

BORTOLINI, Alexandre. Pensando a política pública em diversidade sexual e de gênero na escola: uma experiência com análise de conteúdo in CANDAU, Vera Maria (org). **Diferenças Culturais e Educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**: currículo e prática pedagógica. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

BORTOLINI, Alexandre. Militarização das escolas e avanço reacionário: uma perspectiva de gênero. **Diversidade e Educação**, v. 9, n. 2, p. 92-119, 2021.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade**. MEC/SEPESPE, 1994.

BRASIL **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC: Brasília, 1997.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Plano Plurianual. Brasília, 2004.**

BRASIL. **Decreto nº 5.390 de 08 de março de 2005.** Aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM, institui o Comitê de Articulação e Monitoramento e dá outras providências. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Termo de Referência.** Instruções para apresentação e seleção de projetos de capacitação/formação de profissionais da educação para a cidadania e a diversidade sexual. Brasília, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão da SECAD - 2004.** Brasília, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **1º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero –** Redações e trabalhos científicos monográficos vencedores – 2005. Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas –** Brasília : Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. **Mensagem Presidencial 2005.** Brasília, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão da SECAD - 2006.** Brasília, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CD FNDE nº 66, de 13 de dezembro de 2007.** Estabelece orientações para a apresentação, a seleção e o apoio financeiro a projetos de instituições públicas de educação superior e de instituições federais de educação profissional e tecnológica para a formação de profissionais da educação da rede pública de educação básica voltados para a promoção, no contexto escolar, da igualdade de gênero, da diversidade sexual, o enfrentamento ao sexismo e à homofobia e a defesa dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos de jovens e adolescentes

BRASIL. **Mensagem Presidencial 2006.** Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto no 6.387, de 5 de março de 2008.** Aprova o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - II PNPM, e dá outras providências. 2008.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS. **Texto-base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais.** SEDH: Brasília, 2008.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT.** SEDH: Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação Básica - Documento Final**. MEC: Brasília, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão da SECAD - 2007**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Mensagem Presidencial, 2007**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2008.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. SEDH: Brasília, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução/CD/FNDE Nº 16 de 08 de abril de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para a realização de curso de formação continuada de profissionais da educação básica e produção de materiais didático-pedagógicos e paradidáticos voltados para a promoção do reconhecimento da diversidade sexual e o enfrentamento ao sexismo e a homofobia e para promoção da equidade de gênero no contexto escolar. 2009

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital Nº 06 SecadMEC, de 1º de Abril de 2009**. Seleção De Instituições De Ensino Superior Para Fomento Da Rede De Educação Para A Diversidade No âmbito Do Sistema Universidade Aberta Do Brasil – Uab. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital Nº 28 SecadMEC, 23 de novembro de 2009**. Chamada pública para seleção para seleção de instituições de ensino superior para implementação de cursos da rede de educação para a diversidade no âmbito do sistema Universidade Aberta Do Brasil – UAB. 2009

BRASIL. **Mensagem Presidencial 2008**. Brasília, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão da SECAD - 2008**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação - Documento Final**. MEC: Brasília, 2010.

BRASIL. Resolução nº 07/10, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010.

BRASIL. **Mensagem Presidencial, 2009**. Brasília, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **6º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero** – Redações, artigos científicos e

projetos pedagógicos vencedores – 2010. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão da SECAD - 2010**. Brasília, 2011.

BRASIL. **Mensagem Presidencial, 2010**. Brasília, 2011

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 1.612, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011**.

BRASIL. **Mensagem Presidencial, 2011**. Brasília, 2012

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 2012.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012** - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. 2012.

BRASIL. **Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015**. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1. 2018

BRAUN, Annette; BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; HOSKINS, Kate. **Taking context seriously**: Towards explaining policy enactments in the secondary school. Discourse: Studies in the cultural politics of education, v. 32, n. 4, p. 585-596, 2011.

BRINGEL, Breno. Sentidos e tendências do levante brasileiro de 2013 in BRINGEL, Breno; BENZAQUEN, Guilherme; ALC NTARA, Livia; GOMES, Simone. **As Jornadas de Junho em Perspectiva Global**. Rio de Janeiro: IESC/UERJ, 2013.

BUTLER, Judith. Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. **Folha de São Paulo**, v. 19, n. 11, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas, v. 2, p. 13-37, 2008.

CARRARA, Sérgio. A antropologia e o processo de cidadanização da homossexualidade no Brasil. **cadernos pagu**, 2016.

CARRARA, Sérgio; BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; DACACH, Solange; PEREIRA, Maria Elisabete; LEITE, Vanessa. **Gênero e diversidade na escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

CARRARA, Sérgio; NASCIMENTO, Marcos; DUQUE, Aline; TRAMONTANO, Lucas (org.). **Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2017.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARREIRA, Denise; RIZZA, Juliana Lapa. Entrevista. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n.2, p. 7-20, Jul/Dez, 2020.

CASE, Mary Anne. Transformations in the Vatican's war on "gender ideology". **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 44, n. 3, p. 639-664, 2019.

CASTRO, Celso. **O espírito militar: um antropólogo na caserna**. 2.ed. revista. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004

CAVALCANTE, Joel Martins et al. **Análise da " Ideologia de Gênero" no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025)**. 2017.

CAZUZA. **Ideologia**. Rio de Janeiro: Warner Chappell Music: 1988.

CEPAL. **Los pueblos indígenas en América Latina: Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos**. Naciones Unidas: Santiago de Chile, 2014.

COLLING, Ana Maria. As mulheres e a Ditadura Militar no Brasil. **História em Revista**, v. 10, n. 10, 2017.

CORRÊA, Sonia. From reproductive health to sexual rights achievements and future challenges. **Reproductive Health Matters**, v. 5, n. 10, p. 107-116, 1997.

CORRÊA, Sonia. O percurso global dos direitos sexuais: entre "margens" e "centros". **Bagoas: Estudos gays, gêneros e sexualidades**, v. 4, p. 17, 2009.

CORRÊA, Sonia. A "política do gênero": um comentário genealógico. **cadernos pagu**, e185301, 2018.

CORRÊA, Sonia; KALIL; Isabela. **Políticas Antigênero em América Latina - Brasil**. Observatorio de Sexualidad y Política (SPW) - ABIA, Rio de Janeiro, 2020.



COWAN, Benjamin A. **Securing sex: morality and repression in the making of Cold War Brazil**. The University of North Carolina Press, 2016.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do programa Brasil sem homofobia. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

D'ARAÚJO, Maria Celina. **Mulheres e questões de gênero nas Forças Armadas brasileiras**. Seminário sobre Investigación y Educación en Estudios de Seguridad y Defensa. Santiago del Chile, 2003.

D'ÁVILA, Manuela (org). **Sempre foi sobre nós: relatos da violência política de gênero no Brasil**. Rosa dos Tempos, 2022.

DE MENDONÇA, Viviane Melo. O Plano Municipal de Educação e a “Ideologia de Gênero”: Cenas e discursos da mídia e a Discriminação de jovens LGBTT nas Escolas. **Itinerarius Reflectionis**, v. 13, n. 2, p. 01-21, 2017.

DE SOUZA SANTOS, Oscar; BEATRICI, Alexandra Ferronato. Gênero e sexualidade no plano estadual de educação do Rio Grande do Sul-do Projeto à Lei aprovada. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 11, p. 86689-86700, 2020.

ECOS. **Boneca na Mochila**. São Paulo, 1995. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xGRTa7BPWy4>> Acesso em: 01/01/2020.

ECOS. **Medo de Quê**. São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BlndydzDyil>>. Acesso em: 01/01/2020.

ECOS. **Caderno Escola Sem Homofobia**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>. Acesso em 01/01/2020.

EVARISTO, Conceição. Escre(vi)(vendo)me: ligeiras linhas de uma auto-apresentação in MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (orgs). **Mulheres no Mundo – Etnia, Marginalidade e Diáspora**. João Pessoa: UFPB Idéia/Editora Universitária, 2005.

FACCHINI, Regina; CARMO, Íris Nery do; LIMA, Stephanie Pereira. Movimentos feminista, negro e LGBTI no Brasil: sujeitos, teias e enquadramentos. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. **Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana**, n. 3, p. 54-81, 2009.

FASSIN, Eric. Anti-gender Campaigns, Populism, and Neoliberalism in Europe and Latin America. **LASA FORUM**. Latin American Studies Association, 2021, p.67-71.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Sexing the body**: Gender politics and the construction of sexuality. Basic Books, 2000.

FERNANDES, Estevão Rafael. Homossexualidade indígena no Brasil: um roteiro histórico-bibliográfico. **ACENO-Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 3, n. 5, p. 14 a 38-14 a 38, 2016.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FERNANDES, Isabela Vince Esgalha. Gênero e educação: disputas e resistências no processo de aprovação dos planos estaduais de educação de Goiás e Distrito Federal. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). **São Paulo: Centro de Cultura Social**, v. 1, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FRUET, Angelo Francisco. **Estratégias discursivas e produção de sentido na comunicação política de Jair Bolsonaro na rede social Twitter durante a campanha eleitoral de 2018**. Universidade Federal de Santa Maria. 2021.

GALLEGO, Esther Solano. Fatores da crise, corrupção e saídas para a mesma: refletindo e conversando. **Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, n. 19, 2016.

GARBAGNOLI, Sara. Against the heresy of immanence: Vatican's 'gender' as a new rhetorical device against the denaturalization of the sexual order. **Religion and Gender**, v. 6, n. 2, p. 187-204, 2016.

GELEDES. **Brasil é nação construída em estupro de mulheres negras e indígenas por brancos europeus, aponta estudo**. Disponível em <https://www.geledes.org.br/brasil-e-nacao-construida-em-estupro-de-mulheres-negras-e-indigenas-por-brancos-europeus-aponta-estudo>. Acesso em 31/12/2020)

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

GONÇALVES, Renata; ABREU, Suellen. Do plano nacional de políticas para as mulheres ao machistério de Temer. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, n. 2, p. 753-771, 2018.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político econômica in **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

GREEN, James. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. Unesp, 1999.

GREEN, James N. “Mais amor e mais tesão”: a construção de um movimento brasileiro de gays, lésbicas e travestis. **cadernos pagu**, n. 15, p. 271-295, 2000.

GREEN, James. **Revolucionário e gay**: a vida extraordinária de Herbert Daniel – pioneiro na luta pela democracia, diversidade e inclusão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

HARDING, Sandra G. (Ed.). **The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies**. Psychology Press, 2004.

HEARN, Jeff. **Men/Masculinities: War/Militarism—Searching (for) the Obvious Connections?** In Making Gender, Making War. Routledge, 2011. p. 49-62.

HENRIQUES, Ricardo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; BRANDT, Maria Elisa Almeida; CHAMUSCA, Adelaide (orgs). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Cadernos Secad, v. 4. Brasília, SECAD, 2007.

HUNT, Lynn. A invenção dos direitos humanos. **São Paulo: Companhia das Letras**, 2007.

IRINEU, Bruna Andrade. **A política pública LGBT no Brasil (2003-2014)**: homofobia cordial e homonacionalismo nas tramas da participação social. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

JAQUELINE, Zarbato; QUEIROZ, Vivina Dias Sol. Reflexões sobre estudos de gênero no Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS e os diálogos com a história ensinada. **Fronteiras**, v. 19, n. 34, p. 373-388, 2017.

JESUS, Jaqueline Gomes. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 1, p. 250-260, 2019.

JOYCE, Rosemary A. Gender in the ancient Americas: From earliest villages to European colonization in **A Companion to Global Gender History**. Blackwell Publishing p. 305-322, 2004.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 3, n. 04, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo ea elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

KALIL, Isabela Oliveira (org). **Quem são e no que acreditam os eleitores de Jair Bolsonaro**. São Paulo: FESPSP, 2018.

KOBAYASHI, Sergio Mikio. **A Representação de Mulher em “Marcela Temer: Bela, Recatada e ‘do Lar’”**. Discurso e Identidade: múltiplos enfoques, 2018.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

LIMA, Stephanie Pereira de. **As bi, as gay, as trava, as sapatão tão tudo organizada pra fazer revolução!** Uma análise sócio-antropológica do Encontro Nacional Universitário da Diversidade Sexual (ENUDES). Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. **The Theory of Enactment by Stephen Ball: And What If the Notion of Discourse Was Different?** Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24, pp. 1-19. Arizona State University, Arizona, Estados Unidos, 2016.

LUGONES, María. **Heterosexuality and the colonial/modern gender system**. Hypatia, v. 22, n. 1, p. 186-219, 2007.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 507-524, 2017.

MACRAE, Edward. A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil da abertura. In: **A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil da abertura**. 1990. p. 321-321.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos estudos-CEBRAP**, n. 74, p. 107-123, 2006.

MATOS, Marlise; PARADIS, Clarisse Goulart. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. **Cadernos pagu**, n. 43, p. 57-118, 2014.

MELLO, Luiz; FREITAS, Fátima; PEDROSA, Cláudio; BRITO, Walderes. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 6, n. 07, 2012.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: **Boitempo**, p. 17-26, 2018.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, p. 725-748, 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, p. 461-487, 2009.

MOTT, Luiz. Relações raciais entre homossexuais no Brasil. **Rev. Bras. de Hist.**, v. 5, n. 10, p. 99-122, 1985.

MOTTIN, Karina Veiga. **A “ideologia de gênero” através das narrativas da Assembleia Legislativa do Paraná**: o caso do Plano Estadual de Educação. 2019.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem partido”**: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2016.

MOURA, Fernanda Pereira. Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da BNCC. **Communitas**, v. 2, n. Esp, p. 47-63, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: **Bazar do Tempo**, p. 259-263, 2019.

NOBRE, Marcos. **Choque de democracia**: razões da revolta. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. **The invention of women: Making an African sense of western gender discourses**. University of Minnesota Press, 1997.

PECHENY, Mario; DE LA DEHESA, Rafael. Sexualidades y políticas en América Latina: un esbozo para la discusión. In: CORRÊA, Sonia; PARKER, Richard. **Sexualidade e política na América Latina: histórias, interseções e paradoxos**. Rio de Janeiro: ABIA, 2011. p. 31-79.

PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”:: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 20, n. 3, 2018.

PINHEIRO, Antonio Raimundo Costa. **Abrir o gás ou sair para dançar rock: o dilema de nós Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - as múltiplas redes educativas em movimentos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PINTO, Céli Regina Jardim. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 119-153, 2017.

PONTIFÍCIO Conselho para a Família. **Família, matrimônio e “uniões de fato”**. Vaticano, 2000.

REVOREDO, Oscar Alzamora. **La ideologia de género: sus peligros y alcances**. Lima: Comisión Episcopal de Apostolado Laical, Conferencia Episcopal Peruana, 1998.

PRECIADO, Paul B. Pharmaco-Pornographic Politics: Towards a New Gender Ecology. **parallax**, v. 14, n. 1, p. 105-117, 2008.

QUINALHA, Renan Honorio. **Contra a moral e os bons costumes: a política sexual da ditadura brasileira (1964-1988)**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, André Iribure; CARVALHO, Amanda de. Desde a década de setenta, em setenta comerciais: as representações LGBT na publicidade e propaganda veiculadas na televisão brasileira. **Encontro Nacional de História da Mídia (10.: 2015 jun. 3-5: Porto Alegre, RS). Anais.[Porto Alegre, RS: Alcar, 2015].**, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SALA, Arianna. **Documento técnico contendo estudo analítico dos materiais didáticos produzidos sobre diversidade sexual e de gênero produzidos no âmbito dos editais**. MEC: Brasília, 2014.



SALA, Arianna. **Documento técnico contendo estudo das atividades pedagógicas desenvolvidas por profissionais da educação em escolas de educação básica**. MEC: Brasília, 2014.

SALA, Arianna; GROSSI, Miriam Pillar. **Batendo Um “Papo Serio”**: desconstruindo gênero e sexo nas escolas de Santa Catarina. Anais do III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades: direito, relações etnoraciais, educação, trabalho, reprodução, diversidade sexual, comunicação e cultura-Salvador: EDUNEB, 2013.

SANTIN, Myriam Aldana Vargas; CATTANI, Daian; CECCHETTI, Elcio. Gênero e religião: disputas políticas na construção do plano municipal de educação de Chapecó/sc. **Revista Pedagógica**, v. 21, p. 306-320, 2019.

SCOTT, Joan. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. **The American Historical Review**, Vol. 91, No. 5, 1986, pp. 1053-1075

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos ces**, n. 18, 2012.

SILVA, Amanda da. **Da" ideologia de gênero" à família heteronormativa**: uma análise do plano municipal de educação de Curitiba. 2017.

SILVA, Cristina R. **Masculinidades e Feminilidades nas Forças Armadas: uma etnografia do ser militar, sendo mulher**. SP: UFSCAR–Universidade Federal de São Carlos, 2007.

SILVA, Jansen Carlos Vieira da. **Embates sobre questões de gênero e sexualidade no Plano Municipal de Educação de Santa Maria/RN: o fruto proibido na educação escolar**. 2018. Dissertação de Mestrado. Brasil

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2012.

SINGER André. Classes e ideologias cruzadas. **Novos Estudos Cebrap**, 2013.

SINGER, André. From a rooseveltian dream to the nightmare of parliamentary coup. In: **The Brazilian Left in the 21st Century**. Palgrave Macmillan, Cham, 2019. p. 45-67.

SOUZA, Giselle; SOARES, Morena Gomes Marques. Contrarreformas e recuo civilizatório: um breve balanço do governo Temer. **Serv Soc**, v. 21, n. 44, p. 95-110, 2019.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Leya, 2017.

STOLCKE, Verena; CHAPMAN, Mark D. **Coffee Planters Workers And Wives: Class Conflict And Gender Relations On Sao Paulo Coffee Plantations**. Springer, 1988.



STOLCKE, Verena. A new world engendered: The making of the Iberian transatlantic empires. **A Companion to Gender History, Serie: Blackwell Companions to History**, p. 371-389, 2004.

TADVALD, Marcelo. Eleitos de Deus e pelo povo. Os evangélicos e as eleições federais de 2010. **Debates do NER**, v. 2, n. 18, p. 39-82, 2010.

TAVARES, Márcio. Arte sob ataque: os usos e abusos da arte pelas redes reacionárias durante a censura da exposição Queermuseu. **MODOS: Revista de História da Arte**, v. 6, n. 1, p. 18-49, 2022.

TEIXEIRA, Jacqueline Moraes. A mulher universal. **Corpo, gênero e pedagogia da prosperidade. Rio de Janeiro. Mar de ideias–Navegação Cultural**, 2016.

TEIXEIRA, Jacqueline Moraes; BARBOSA, Olivia Alves. A mulher e a família: agendas pentecostais na disputa pela gramática dos direitos humanos. **(SYN) THESIS**, v. 15, n. 1, p. 89-105, 2022.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso** (4a edição, revista e ampliada): A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Objetiva: São Paulo, 2018.

UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia; GAVA, Thais. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. **Fazendo gênero 9**. Florianópolis, 2010.

VAGGIONE, Juan Marco. La Iglesia Católica frente a la política sexual: la configuración de una ciudadanía religiosa. **cadernos pagu**, 2017.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, v. 23, p. 127-143, 2012.

VIANNA, Cláudia. **O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual**: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p.791-806, 2015.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual**: breve história de lutas, danos e resistências. Autêntica, 2018.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, v. 46, e221756, 2020.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: Denise Carreira, Claudia Vianna; Ingrid Leão; Sandra Unbehaum; Suelaine Carneiro; Sylvia Cavasin. (Org.). **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, v. 1, p. 55-120, 2016.

ZAMPROGNO, Daniela Braga Araújo; GOMES, Maria Regina Lopes. **HOMOFOBIA E TRANSFOBIA NO COTIDIANO ESCOLAR**: uma análise do plano estadual de

educação do espírito santo. **Revista Espaço do Currículo, Espírito Santo**, v. 9, n. 1, p. 18-23, 2016.