

MOVIMENTOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS PARA GÊNERO E SEXUALIDADE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA

Márcio Evaristo Beltrão*
João Vitor da Silva**

RESUMO: *A comunidade LGBTQIA+ possui uma história de luta, enfrentamento e constantes (re)posicionamentos políticos na busca de conquistas de direitos. Todavia, apesar de todo o esforço exercido por movimentos ativistas e sociais, ainda são poucas as políticas governamentais voltadas à segurança, saúde e educação daqueles que escapam da matriz heteronormativa de gênero e sexualidade, principalmente após o período em que o ex-presidente Jair Bolsonaro governou o país. Posto isso, este trabalho objetiva realizar uma análise de conjuntura dos principais movimentos políticos e sociais no Brasil relacionados às diversidades de gênero e sexuais no âmbito escolar, com ênfase nos que envolvem a formação de professores. A partir da concepção de análise de conjuntura para Fairclough (2003), será realizado um percurso histórico e crítico dos principais avanços e retrocessos vivenciados pela comunidade LGBTQIA+ no campo educacional, em que discursos como o de “ideologia de gênero” permearam as discussões sobre o assunto. Como suporte teórico, são utilizadas discussões realizadas por autores como Vianna (2015), Junqueira (2018) e Bento (2019). Os resultados denotam que, durante os últimos anos, ocorreu no Brasil o discurso de demonização em relação aos estudos de gênero e sexuais realizados em âmbito acadêmico, principalmente, por militantes LGBTQIA+, contribuindo para a instalação de um pânico moral a partir dos seus enunciados. Por meio do discurso do mito da “ideologia de gênero”, figuras políticas como Jair Bolsonaro e Damares Alves legitimaram enunciados que catalisam reações imediatas e violentas, visto que o “perigo” de destituição familiar se faz presente por meio deles.*

PALAVRAS-CHAVE: *Análise de conjuntura; Gênero e Sexualidade; Ideologia de gênero.*

ABSTRACT: *The LGBTQIA+ community has a history of struggle, confrontation and constant political (re)positioning in the pursuit of rights. However, despite all the effort exerted by activist and social movements, there are still few government policies aimed at the safety, health and education of those who escape the heteronormative matrix of gender and sexuality, especially after the period in which former president Jair Bolsonaro ruled the country. That said, this work aims to carry out a conjuncture analysis of the main political and social movements in Brazil related to gender and sexual diversities in the school environment, with emphasis on those involving teacher training. Based on the conception of conjuncture analysis for Fairclough (2003), a historical and critical journey of the main advances and setbacks experienced by the LGBTQIA+ community in the educational field will be carried out, in which discourses such as “gender ideology” permeated the discussions about the subject. As a theoretical support, discussions carried out by authors such as Vianna (2015), Junqueira (2018) and Bento (2019) are used. The results denote that, during the last few years, the discourse of demonization in relation to gender and sexual studies carried out in the academic field, mainly by LGBTQIA+ militants, has occurred in Brazil, contributing to the installation of a moral panic from their statements. Through the discourse of the myth of “gender ideology”, political figures such as Jair Bolsonaro and Damares Alves legitimized statements that catalyze immediate and violent reactions, since the “danger” of family destitution is present through them.*

KEYWORDS: *Scenario analysis; Gender and Sexuality; Gender ideology.*

INTRODUÇÃO

A comunidade LGBTQIA+¹ possui uma história de luta, enfrentamento e constantes (re)posicionamentos políticos na busca de conquistas de direitos. Todavia, apesar de todo o esforço exercido por movimentos ativistas e sociais, ainda são poucas as políticas governamentais voltadas à segurança, saúde e educação daqueles que escapam da matriz heteronormativa de gênero e sexualidade, principalmente após o período em que o ex-presidente Jair Bolsonaro governou o país. Posto isso, este trabalho objetiva realizar uma análise de conjuntura dos principais movimentos políticos e sociais no Brasil relacionados às diversidades de gênero e sexuais no âmbito escolar, com ênfase nos que envolvem a formação de professores. A partir da concepção de análise de conjuntura para Fairclough (2003), será realizado um percurso histórico e crítico dos principais avanços e retrocessos vivenciados pela comunidade LGBTQIA+ no campo educacional, em que discursos como o de “ideologia de gênero” permearam as discussões sobre o assunto.

Inicialmente, serão apresentados alguns pressupostos teóricos acerca da Formação *Queer* de professores. Em seguida, serão tecidas algumas considerações sobre a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003), com ênfase para a categoria Análise de conjuntura. Na seção seguinte, será realizada a análise de conjuntura das políticas educacionais brasileiras voltadas para gênero e sexualidade, a partir de discussões realizadas por teóricos *queer* Vianna (2015), Junqueira (2018) e Bento (2019). O trabalho é concluído com algumas considerações acerca da temática.

1. FORMAÇÃO QUEER DE PROFESSORES

Ao compreendermos o alargar potencial que o educador ocupa no ambiente escolar, indagações sobre sua formação e a atuação escolar se materializam em uma discussão pertinente, visto que a escola atua com potencialidade significativa na formação e construção das subjetividades dos estudantes. No tocante ao papel do professor, compreende-se que o fazer pedagógico imbrica no investimento para a condução do outro, logo, os professores devem assumir que o espaço escolar e toda a sua conjuntura constituem-se como processos educativos, sejam eles entendidos ou não como “papel da escola”. Diante disso, urge a necessidade em questionar: quais são as resultantes propiciadas pela ausência de formação de professores no tocante aos estudos *queer*? Quais corpos são despontecializados pelas ações pedagógicas de subalternização a determinados sujeitos?

¹ LGBTQIA+ é a sigla de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e pessoas trans, *queer*, intersexo e assexuais. Inicialmente, o termo mais comum era GLS; porém, com o crescimento do movimento contra a LGBTQIA+fobia e o estímulo à livre expressão sexual, a sigla foi alterada para GLBT e, posteriormente, para LGBT, com a letra L indo para o início da sigla para dar visibilidade às mulheres lésbicas e o acréscimo da letra T para representar as pessoas trans e as travestis. A partir do final da primeira década dos anos 2000, foi acrescentado o “QIA+” na sigla, buscando representar o/a “questionado/a” ou o/a “*queer*” (GOLD, 2018) e as pessoas intersexo e assexuais.

Discutir e problematizar no ambiente escolar as relações de poder e opressão contra estudantes LGBTQIA+, bem como questionar padrões que impossibilitam a eles o direito de se constituírem enquanto sujeitos sociais e de exercerem com autonomia suas subjetividades é um papel importante que o professor deve realizar, por meio do protagonismo dado pela valorização dos discursos desses indivíduos que são subalternizados e o rompimento do padrão opressor que ainda busca “tradicionalizar” e “normatizar” o ambiente escolar, bem como dizer por esses o que é certo ou não (SPIVAK, 2010). Desse modo, o professor precisa advogar em favor de práticas construtivas para as novas perspectivas teórico-metodológicas que efetive uma educação pautada na valorização das subjetividades dos estudantes.

Assim, compreender a formação de educadores por essa ótica implica em considerar um conjunto de práticas que não são exercidas no cotidiano escolar, mas que investem na condução do outro a partir dos caminhos traçados pela legitimação do que é compreendido como norma. Sobretudo, é preciso olhar para a raiz do problema, uma vez que a atuação da educação no espaço escolar é, uma parte, resultante de sua formação, que elabora um diálogo entre as teorias estudadas e a aplicação delas em consonância com as especificidades encontradas na prática. Essa ação é entendida como práxis por Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1970), na qual o autor a define como a unidade dialética entre ação e reflexão, enfatizando a importância da reflexão crítica sobre a realidade e a ação consciente para a transformação social.

Logo, os cursos de Licenciatura, responsáveis pela formação de professores, devem constituir-se em compromisso com as questões supracitadas. Dessa forma, a grade curricular, contemplada em cada curso, deve ser reformulada e ampliada por um projeto político pedagógico capaz de abarcar as questões relativas à inclusão e democratização no processo formativo de quem atuará diretamente com essas questões no ambiente escolar, por meio da possibilidade de cursar disciplinas específicas sobre as temáticas de gêneros, sexualidades e teorias *queer*, uma vez que, dado o entendimento sobre a visão escolar acerca dos sujeitos compreendidos como dissidentes, podemos afirmar que o papel do educador pode “tomar fluxos que ora potencializam, ora despotencializam a produção de subjetividades” (SOUZA, 2016 p.63).

Uma das justificativas para explicar tais estruturas tradicionalistas é descrita por Michel Foucault em A História da Sexualidade. Consoante o filósofo, as questões acerca do sexo sempre foram discutidas nos espaços escolares apenas como campo da saúde pública, ou seja, corpos sob o domínio e controle do Estado (FOUCAULT, 1988, p. 30). Essa perspectiva reduzia o trabalho com a sexualidade apenas em aspecto biologista, focado em higienizar corpos e omitir as questões que envolvem os valores e moralidades (CÉSAR, 2009, p. 42). Como resultado atual, as discussões sobre gêneros e sexualidades não ocupam o espaço significativo nas escolas e a educação volta a sua atuação pedagógica apenas para uma formação superficial sobre o assunto, uma vez que:

Cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno e encontrar um ponto de autorreferência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação (BRASIL, 1997, p.83).

O trecho apresentado acima, retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais, revela a precarização posta aos assuntos aqui abordados. O documento utiliza termos como “orientação” e “auxílio” para definir o trabalho que será realizado pela escola. Para além, afirma-se ainda que “a escola deve informar e discutir os diferentes tabus preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade”, buscando, se não uma isenção total, o que é impossível de conseguir, uma condição de maior distanciamento pessoal por parte dos professores para empreender essa tarefa (BRASIL, 1997, p.83).

No tocante, Louro (2000) contrapõe a visão posta no documento e constrói dois aspectos a respeito desta discussão. O primeiro deles “remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social, política; o segundo, ao fato de que a sexualidade é construída ao longo de toda a vida, de muitos modos e por todos os sujeitos” (p. 61). Portanto, os gêneros e sexualidades são campos eminentemente construídos de acordo com as atribuições elaboradas socialmente e que definem como se deve agir, desejar, conduzir os prazeres e lidar com as circunstâncias que os envolvem.

Essas concepções corroboram para as inseguranças sentidas pelos professores, pois convencionou-se que determinados assuntos são “privados” e de domínio familiar. Mas se fosse verdadeiramente privado a cada indivíduo, qual sexualidade lidam os professores em sala de aula e corredores? Se a particularidade e normatividade já estão definidas, por que esses assuntos atravessam diariamente os convívios sociais como urgências a serem discutidos? É a partir das experiências que contrapõe esse ideal de norma que a importância da formação crítica se sustenta, visto que a escola tem exercido uma função ambígua de privar e incentivar as sexualidades a partir dos pressupostos do que seria normal e o que foge a norma (Louro, 2000). Com isso, observa-se que os estudantes estão resistindo e alertando diariamente que são seres ativos e seus processos identitários são expressos e devem ocupar o espaço escolar, com o amparo adequado dos educadores.

Assim, como educador, faz-se necessário uma prática atuante que avalie com desconfiança tudo aquilo que é posto como norma, dado e imutável, para que a educação rompa com uma pedagogia de opressão e auxilie na desconstrução das visões acerca da prática da educação para sexualidade. Isso é importante pois ela tem como objetivo:

refletir, desconstruir discursos considerados como “únicas” possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produzir subjetividades. A dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções,

as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo [...] são algumas das possibilidades de uma perspectiva da “educação para a sexualidade”. A conjunção e o artigo que ligam as palavras “educação” e “sexualidade” também podem ser pensadas como transitoriedade, ou seja, educação para a “vivência” da sexualidade. (XAVIER FILHA, 2009, p.33).

Em diálogo com Paulo Freire e bell hooks, conclui-se que o professor precisa se compreender como um ser inacabado, o qual deve estar em constante aprendizado, uma vez que a sala de aula não muda se o professor não estiver disposto a admitir que ensinar sem os preconceitos exige que a maioria de nós reaprenda, ou seja, que voltemos a ser estudantes (hooks, 2020).

Ademais, ao longo dos anos, a queixa dos professores baseia-se na dificuldade em discutir e elaborar propostas de enfrentamento aos embates de gênero e sexualidade. Por outro lado, os estudantes relatam as formas de silenciamento e hostilização de suas subjetividades e de se fazerem presentes, protagonistas de suas sexualidades e gêneros. Potencializando esses embates, o Estado, em governos de negação a esses assuntos, contribuiu para o sucateamento de políticas públicas e fomentou um conservadorismo amparado por discursos religiosos que construíram um campo incapaz de propor essas discussões. Frente a essas dificuldades que os assuntos de gênero e sexualidade enfrentam ao adentrar o ambiente escolar, é importante reforçar que “é precisamente onde os problemas são mais intratáveis e menos passíveis de resolução que a política mais importa” (SCOTT, 2005, p. 29).

O papel do educador não é apenas transmitir os conteúdos pragmáticos. Não existe o papel do professor neutro às questões que constituem as especificidades das escolas. A escola, pela obrigatoriedade legal e por amparar diversidades sociais (de gênero, sexual, étnico-racial, etária, cultural, religiosa), demanda do professor a atuação responsável e comprometida com a tarefa de educar acerca das diversidades e para a reflexão crítica que diminua as discriminações e formas de violência (MARIANO, 2016). Portanto, para que essas garantias sejam firmadas, é necessário que a formação de professores consiga profissionalizar atuantes que irão, em conjunto com todo o núcleo escolar, promover um ambiente de escuta e respeito.

2. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Em primeiro momento, cabe destacar a compreensão atual da ACD, a qual, de forma resumida, pode ser entendida como uma “metodologia de investigação social de base linguística” (GOUVEIA, 2013; p. 1060). Essa delimitação objetiva fornecer uma base para os contatos que deixarão o contexto mais complexo, a partir da apresentação enquanto uma abordagem que possui peculiaridades no campo ontológico e epistemológico em relação às demais teorias/metodologias de análise de discurso.

O discurso (enquanto prática social) para Fairclough (2003; p. 3 a 4) parte da compreensão da semiose em conjunto com o contexto social, o qual é permeado por relações de poder e ideologias que ocorrem por meio de mecanismos e estruturas nas quais são aplicados. Nessa perspectiva, Fairclough (2003) conceitua discurso como formas de representar aspectos do mundo, como os processos, as relações e as estruturas do mundo material, do mundo mental e também do mundo social, relacionando-o com todos os elementos semióticos que integram a vida social. O autor ressalta ainda que os discursos não apenas representam o mundo como ele é, mas também elaboram suas representações possíveis, imagináveis e projetadas, as quais são diferentes do mundo real.

Um dos métodos analíticos da ACD é a análise de conjuntura, a qual é mais ampla do que a textual propriamente. Por isso, é preciso considerar uma série de elementos que estão conjunturalmente relacionados na sustentação de determinado discurso, como pessoas, materiais e tecnologias (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Ao analisar as contradições e incompletudes da conjuntura que cercam o problema identificado, pode ser possível traçar possibilidades de superá-lo. Essas etapas constituem a análise de conjuntura que realizarei.

Na análise de conjuntura, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 22) destacam a imprescindibilidade de o analista perceber o efeito não apenas dos eventos individuais que permeiam a conjuntura do objeto analisado, mas também da série de eventos conjunturalmente relacionados na sustentação e transformação da prática. Nessa esteira, é importante ressaltar que as conjunturas reúnem pessoas, tecnologias e práticas em torno de projetos sociais específicos. Além disso, o nível conjuntural de um problema social pode envolver diferentes instituições. Como primeiro passo analítico em uma pesquisa que visa à superação de um problema social, Fairclough (2003) argumenta que é preciso observar a configuração social das práticas em que o discurso em foco se situa. Destarte, objetivando contribuir com as pesquisas sobre Educação no Brasil, na próxima seção, será realizada uma análise de conjuntura sobre as políticas educacionais *queer* em nosso país, com destaque para as relacionadas à formação de professores sobre questões de gênero e sexualidade.

3. ANÁLISE DE CONJUNTURA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA GÊNERO E SEXUALIDADE NO BRASIL

Historicamente, os primeiros grandes movimentos que questionavam o modelo hegemônico de gênero e sexualidade iniciaram-se no Brasil no final dos anos 60 e início da década de 70, como apontam Green (2000), Simões e Facchini (2009). Entre as principais iniciativas realizadas por ativistas LGBTQIA+, destacam a criação de um movimento organizado denominado Grupo de Afirmação Homossexual (SOMOS), fundado em São Paulo no ano de 1978. É importante salientar que, apesar da expansão de jornais alternativos que criticavam o movimento militar, a repressão imposta por esse

sistema político abafou possíveis êxitos dessas iniciativas sobre a homossexualidade (GREEN, 2000).

Facchini (2009) argumenta que o movimento LGBTQIA+ é marcado por três importantes momentos históricos no Brasil. O primeiro ocorreu nos anos 70, quando a criação de grupos como o SOMOS serviu para a politização da homossexualidade. Na década de 80, houve um processo de institucionalização do movimento homossexual por meio de ações de prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). Por sua vez, o terceiro momento ocorreu na década de 90, época em que aumentou consideravelmente o número de organizações dos movimentos homossexuais.

Em relação à área da Educação, observa-se que a criação de políticas públicas para diversidade de gênero e sexualidade no Brasil ocorre historicamente em uma arena política de disputa social acirrada. De um lado, governos municipais, estaduais e federal estabelecem metas e diretrizes por meio das quais canalizam os interesses políticos dos grupos sociais que os levaram ao poder. Do outro lado, movimentos sociais buscam representatividade na administração pública e pressionam pela criação de novas políticas por intermédio das quais visibilizam as várias formas de desigualdade. Vianna (2012) destaca que essa relação conflituosa e, muitas vezes, contraditória entre ambos os lados é marcada por um tenso processo de negociação, que resulta na supressão e/ou concretização de reformas e projetos.

Um dos motivos que contribuiu para que o assunto Identidade de gênero e Diversidades sexuais sofresse resistência para ser abordados no ambiente escolar era o fato de que a homossexualidade foi considerada patologia por muitas décadas. Em 1948, a orientação sexual homossexual foi incluída na Classificação Internacional de Doenças (CID) como sendo uma patologia na CID-6. No que tange especificamente às identidades trans, em 1975, com a publicação da CID-9, elas foram também patologizadas, inicialmente como Desvios Sexuais, e em 1990, a CID-10 as redefiniu classificando como Transtorno de Identidade de Gênero. Entretanto, pesquisas científicas realizadas nas décadas seguintes não corroboraram essas teses e os cientistas passaram a mudar sua percepção sobre essa situação (COELHO, 2020).

Foi apenas em 17 de maio de 1990 que a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou o “homossexualismo” da CID-10. A partir de então, o termo foi socialmente substituído “homossexualidade”, uma vez que, no contexto médico, o sufixo “ismo” remete à doença. Como destaca Coelho (2020), devido a esse fato histórico, o dia 17 de maio é o dia que marca mundialmente o combate à LGBTQIA+fobia. Por sua vez, apenas em maio 2019 as identidades de gênero travesti e transexual deixaram de ser entendidas como “transtorno mental”, quando a classificação foi removida da CID-11.

Apesar da urgência de discussões como essas realizadas no ambiente escolar, a inclusão de temas relacionados a questões de gênero e sexualidade em políticas educacionais

ocorreu timidamente apenas no final da década de 90, por meio do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Nessas diretrizes, o assunto sexualidade foi elencado como um tema transversal a ser trabalhado nas áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar. No entanto, a abordagem proposta é prescritiva, relacionando o tema sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença. Com isso, reduz a sexualidade à heterossexualidade e silencia a discriminação sofrida pelos grupos de LGBTQIA+ (VIANNA, 2012).

O tema gênero e sexualidade passa a ser destaque no cenário político administrativo apenas no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), quando diferentes segmentos sociais alcançaram representatividade no governo federal e foram criados grandes programas e secretarias até então inexistentes nos governos anteriores. Entre elas, destacam-se a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

No ano de 2004, a atuação da SEDH ensejou um dos maiores avanços históricos nas conquistas LGBTQIA+ no Brasil. Com a participação da comunidade civil e o emprego dos Princípios de Yogyakarta sobre a aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos quanto à orientação sexual e identidade de gênero, foi criado o “Brasil sem Homofobia” – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual.

Entre as 53 ações que compõem o programa, destaca-se o projeto “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual”. O foco dessa ação é o incentivo a cursos de formação continuada sobre gênero e sexualidade, destinados aos professores. O objetivo desses cursos é fortalecer a perspectiva de direitos sexuais como direitos humanos e contribuir para a construção da compreensão da sexualidade como um dos direitos fundamentais para o livre e pleno exercício da cidadania. Com o apoio do MEC, foram lançados editais para financiar projetos de formação de professores de escolas, dos quais 16 foram contemplados em 2005.

Por meio dessa ação, a formação de professores sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade no Brasil despertou cada vez mais interesse no Ensino Superior. As universidades públicas brasileiras começaram a proporcionar com mais intensidade o desenvolvimento de pesquisas sobre o assunto, contribuindo para que um acervo teórico cada vez maior sobre práticas pedagógicas *queer* fosse elaborado e publicado. Com isso, órgãos públicos desenvolveram materiais de estudos, cartilhas e realizaram cursos de formação para docentes de todo o país a partir do que foi fornecido por pesquisadores brasileiros. Apesar da resistência de algumas secretarias de educação municipais e estaduais de ofertarem uma formação continuada pautada no assunto, o fato do Governo Federal incentivar — por meio de bolsas de pesquisa — cursos de pós-graduação a

realizarem trabalhos acadêmicos sobre gênero e sexualidade fez com que a temática começasse a chegar nos professores da educação básica.

Em 2011, no início do governo da primeira mulher presidenta do Brasil, Dilma Rousseff (2011-2016), uma das ações do projeto “Brasil sem Homofobia” com grande repercussão foi a distribuição de um conjunto de materiais denominado “Kit Escola sem Homofobia”. Por meio da supervisão do Ministério da Educação, o material foi desenvolvido por importantes ONGs, como a Comunicação em Sexualidade (ECOS), a Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva (Reprolatina), a Global Alliance for LGBT Education (Gale) e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT).

O kit contém um caderno de atividades, destinado à aplicação em sala de aula pelo docente, seis boletins para discussão com os/as estudantes e três audiovisuais, cada um com um guia, um cartaz e cartas de apresentação para gestores/as e professores/as. Além do material impresso e visual, integra o programa a capacitação de educadores/as, técnicos/as da educação e representantes de movimentos LGBTQIA+ em todo o país, com vistas à preparação para o uso apropriado do kit. Após duras críticas tanto de políticos conservadores opositoristas quanto de religiosos que integravam o governo, a presidente Dilma Rousseff vetou o material em maio do mesmo ano, alegando a inadequação dele ao ambiente escolar (VIANNA, 2015).

Ao rotulá-lo “kit gay”, os políticos religiosos deturparam os objetivos do material e utilizaram a polêmica em torno dele para promoverem um discurso preconceituoso que inibiu ainda mais a realização de debates sobre gênero e sexualidade nas escolas brasileiras, em um movimento contrário ao programa “Brasil sem Homofobia”, proposto pelo governo Lula. Novamente, em uma época de avanços e retrocessos nas políticas públicas para LGBTQIA+, o veto a esse material ocorre no mesmo mês em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconhece a união estável para pessoas do mesmo sexo. Aliás, as falácias em torno do suposto “kit gay” foi uma das tônicas das eleições do ano de 2018, em que Jair Bolsonaro trouxe o assunto em debates e entrevistas, como a realizada pelo Jornal Nacional.

Em 2013, ainda no governo Dilma Rousseff, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN). O documento estabeleceu as orientações para o planejamento curricular das escolas da Educação Básica, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Na perspectiva de um ensino mais igualitário e preocupado com questões que atingem a vida de pessoas que compõem grupos historicamente marginalizados, as DCN prosseguem na direção da inclusão social, iniciada nos projetos e políticas do governo Lula.

Ao longo das DCN, fica estabelecido que todos os indivíduos devem ter a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática, independentemente

de seu sexo, orientação sexual ou identidade de gênero. Além disso, as DCN destacam a necessidade de proporcionar “uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas”, promovendo a paz e posicionando-se contra qualquer forma de violência (BRASIL, 2013, p. 516).

Em 2015, emerge um dos fenômenos mais preocupantes da história do país, representando uma ameaça às conquistas da comunidade LGBTQIA+ no Brasil na área educacional: o movimento Escola sem Partido. Com a falácia de que representa os estudantes brasileiros contra a “doutrinação ideológica de docentes esquerdistas” nas escolas do país, o movimento impulsionou a criação de leis e projetos em câmaras municipais, assembleias legislativas e no Congresso Nacional. O Escola sem Partido possui uma página na internet em que coleta depoimentos de estudantes e membros da sociedade, em geral, que aderem aos seus objetivos. Destaca-se entre esses objetivos a proibição de quaisquer discussões acerca de gênero e sexualidade no ambiente escolar, com previsão de prisão do docente que descumprir tal determinação. Para os idealizadores do movimento, questões relativas a diversidades sexuais e de gênero são tidas como “ideologias” dos professores, as quais podem incentivar as pessoas a “se tornarem homossexuais” e prejudicar “a manutenção da família brasileira”.

Vale destacar que o movimento Escola sem Partido existe desde 2004. Entretanto, ele ganhou força no ano de 2015, quando o governo Dilma Rousseff perde aliados e a oposição conservadora avança no projeto de tomada de poder. Essa ação consuma-se no ano seguinte, 2016, por meio de uma articulação entre partidos de oposição à presidenta, democraticamente eleita, e setores da mídia nacional e de grupos sociais hegemônico. Com base jurídica apoiada em um suposto crime de irresponsabilidade fiscal, a oposição destituiu a presidenta Dilma Rousseff, e o então vice-presidente Michel Temer assume a presidência, formando um ministério composto apenas por homens brancos, religiosos e heterossexuais.

Nesse contexto, o movimento Escola sem Partido, por meio de manobras políticas, avança ainda mais no final de 2017. Nesse ano, o Ministério da Educação retirou todas as menções às expressões “identidades de gênero” e “orientação sexual” da Base Nacional Curricular. O documento reúne as novas diretrizes para o ensino nas escolas brasileiras. Em uma manobra política, a atuação do MEC no processo de fazer recuar as políticas educacionais para diversidade de gênero e sexualidade não despertou a atenção de muitos. Entretanto, essa alteração do documento não passou despercebida a todos. A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e relatores/as do Alto Comissariado de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) reagiram a essa alteração.

A justificativa, apresentada pelo MEC, para a alteração no texto do documento evidencia o descompromisso do governo Temer com a luta dos LGBTQIA+ contra as práticas discriminatórias. Em nota do órgão, a mudança no documento decorre de “ajustes finais

de editoração/redação que identificaram redundâncias”. Todavia, a exclusão no texto final incide somente sobre termos relacionados à sexualidade, preservando, assim, outras formas de diversidades mencionadas anteriormente (origem, etnia, gênero e convicção religiosa). Essa supressão no documento legal cria obstáculos aos que lutam contra o preconceito relativo a orientações sexuais divergentes da hegemonia heteronormativa porque, ao retirar essa pauta das diretrizes educacionais, acena para a sua irrelevância. Com isso, por meio do documento, há o endosso à manutenção de práticas sociais discriminatórias.

Embora o termo “gênero” permaneça em trechos do documento, expressões como “identidades de gênero” e “orientações sexuais” desaparecem completamente. A ideia de eliminação de redundância evidencia as sutilezas do MEC para ocultar mecanismos de supressão de direitos dos LGBTQIA+ nas diretrizes educacionais. A carga semântica do termo “gênero” não abrange necessariamente todas as discussões a respeito de identidades de gênero e orientações sexuais. Por isso, a ausência de referências específicas a esses termos pode induzir ao entendimento equivocado dos docentes e coordenadores pedagógicos de que o trabalho com as questões de gênero restringe-se ao debate sobre a discriminação contra a mulher, por exemplo.

Com a supressão desses termos na BNCC, as políticas relacionadas à formação de professores para questões de gênero e sexualidade ficaram fragilizadas e muitas delas foram extintas. Por não ter mais um documento atualizado de caráter e abrangência nacional para subsidiar ações pedagógicas relacionadas à temática, governantes de todo o país começaram um movimento de “caça às bruxas” nas secretarias de Educação, extinguindo setores e coordenações relacionadas às diversidades sexuais e instituindo novas diretrizes apoiadas na BNCC. Em muitas cidades, esse movimento extremista chegou ao ponto de proibir o uso de linguagem neutra nas escolas da rede pública. De acordo com um levantamento realizado pelo Portal G1 em 13 de fevereiro de 2023, três estados e duas capitais brasileiras têm legislação que proíbe o uso da linguagem neutra em alguma esfera do setor público. Outros oito estados e seis capitais possuem projetos de lei para restringir a sua utilização.

Em 2018, a partir de uma ascensão proporcionada pelo caos político e conservador que o Brasil vivia, Jair Bolsonaro é eleito presidente da república do Brasil, tendo como um dos principais objetivos em seu mandato o de combater uma suposta “ideologia de gênero” nas escolas brasileiras, deturpando discursos relacionados à comunidade LGBTQIA+. Para chefiar o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Bolsonaro escolhe a pastora evangélica Damares Alves. Apesar de não atuar no Ministério da Educação, Damares sempre destacou a pauta educacional em seus discursos. Fiel defensora do Escola sem Partido e da educação domiciliar realizada pela família, a ex-ministra sempre buscou ferramentas institucionais para combater a suposta “ideologia de gênero” e “doutrinação ideológica” no ambiente escolar, criando, inclusive, um canal para

que docentes fossem denunciados caso realizassem tal prática “contra a moral, a religião e a ética da família” (CANOFRE, 2019).

Durante toda a sua gestão como ministra, Damares desenvolveu “uma política de aparelhamento da pasta, escolhendo pastores e ativistas conservadoras, evangélicas e católicas, para desenvolver políticas públicas” (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020, p. 105). Aliás, é fulcral enfatizar que Damares utiliza o termo “gênero” apenas para se referir a “ideologia de gênero”, visto que, em outros momentos, ela prefere o termo “mulher”. Do mesmo modo, ao invés de falar “equidade de gênero”, a ex-ministra prefere o termo “igualdade entre homens e mulheres”, de acordo com o levantamento realizado por Biroli, Vaggione e Machado (2020).

Como argumentado por Junqueira (2018), a ideologia de gênero é construída discursivamente como um sintagma neológico, um artefato retórico e persuasivo com o objetivo de desencadear novas estratégias de mobilização política e intervenção na arena pública. O termo surgiu por meio de uma marcante e incisiva presença de um ativismo religioso, o qual vislumbra uma ofensiva reacionária e fundamentalista às pessoas que fogem da lógica heteronormativa de gênero e sexualidade (GARBAGNOLI, 2014). A partir do uso desse discurso, Jair Bolsonaro buscou em seu mandato como presidente realizar uma intensa mobilização política em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, tentando afirmar uma “primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Isso é legitimado não apenas por meio de ações como a retirada da educação para a sexualidade nas escolas, mas também, com o rechaço a formações familiares não heteronormativas, visto que podem desconstruir a ideia de família nuclear (composta por pai, mãe e filhos). Nessa esteira, dois objetivos das ofensivas contra a suposta “ideologia de gênero” adquirem centralidade: o de entravar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos (SHEILL, 2008) e o “de fortalecer ou relegitimar visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Apesar de não ser ministra da Educação, o papel social ocupado por Damares Alves no governo de Jair Bolsonaro faz com que seus discursos sobre ideologia de gênero sejam não apenas de perfil individual, visto que ganham caráter coletivo a partir do local de fala que ela possui. Então, ao enunciar em seus pronunciamentos que a suposta “ideologia de gênero” não chegará às crianças nas escolas, Damares salienta o que Bento (2019) argumenta nos estudos *Queer*: gênero e sexualidade dizem respeito às relações de poder.

Ao “proteger” as escolas de realizarem tais discussões, Damares enfatiza outro enunciado demasiadamente presente em suas declarações: a família é a responsável orientar (ou determinar) quais identidades de gênero e orientações sexuais devem existir. Em outras palavras, não se trata de uma discussão biológica, mas de quem pode falar sobre, ou seja,

quem tem autorização para decidir (BENTO, 2019). Observamos, então, uma disputa política sobre quais diversidades de gênero e sexuais possuem direito a existência, quais serão objeto de políticas públicas.

Ao legitimar o pânico moral a partir da suposta “ideologia de gênero”, Damares faz com que milhares de famílias brasileiras tomem os estudos de gênero como algo demonizado e a ser combatido. Para Miskolsci (2007), o pânico moral é um fenômeno antigo que se desenvolve cada vez mais rápido na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, os limites morais precisam ser debatidos e renegociados constantemente, e são nessas renegociações que certos comportamentos são percebidos como “perigosos”, até que se chegue “a um consenso sobre um grupo ou categoria social”. Com a possibilidade de que questões de gênero e sexualidade sejam debatidas nas escolas, Damares recorre ao pânico moral com o objetivo de denunciar essa “imoralidade” por meio do discurso da “ideologia de gênero”. É uma luta política da ex-ministra, a qual não apenas deslegitima campos de estudos acadêmicos, mas também, silencia, desconsidera e, até mesmo, pode causar a morte de identidades de gênero e sexuais que não são heteronormativas, visto que, ao ignorarem o assunto, a LGBTQIA+fobia ganha ainda mais força social.

O resultado dessa mobilização política foi o intenso rechaço às políticas relacionadas à formação docente e ensino pautado em questões relacionadas às diversidades sexuais. De acordo com um relatório publicado pela Human Rights Watch em maio de 2022, apenas nos últimos anos, 217 projetos de lei foram apresentados com o objetivo de proibir explicitamente o ensino ou a divulgação de conteúdo sobre gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Em março de 2022, por exemplo, a cidade de Sinop, no Mato Grosso, aprovou uma lei proibindo docentes de divulgarem informações sobre “ideologia de gênero”, orientação sexual e direitos sexuais e reprodutivos em todas as escolas municipais (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022). Na contramão desse movimento histórico contra os direitos humanos, em 2020, o Supremo Tribunal Federal proferiu importantes decisões derrubando oito leis que proibiam a educação sobre gênero e sexualidade, considerando que essas proibições violavam os direitos à igualdade e à não discriminação e educação, entre outros.

No fim do seu mandato, Jair Bolsonaro seguiu com sua agenda política de legitimação do discurso contra as políticas para gênero e sexualidade na educação básica. Em uma cerimônia denominada 5G no Agro realizada no Piauí, em 30 de março de 2022, o então presidente disse que é inadmissível que uma pessoa não nasça homem ou mulher e que decida o sexo “lá na frente”. Nessa declaração, Bolsonaro destacou que os brasileiros querem que os “filhos e netos sigam a linha das nossas famílias”, ou seja, da família conservador nuclear, composta por pai, mãe e filhos. Entretanto, apesar dessa afirmação, uma pesquisa encomendada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e pela organização Ação Educativa mostra o contrário. Realizada pelo Instituto Datafolha, a pesquisa consultou 2.090 brasileiros de 16 anos ou mais, em 130 municípios do país, de 8 a 15 de março de 2022. O resultado apontou que

mais de 90% dos entrevistados aprovam que temas relacionados à igualdade de gênero e educação sexual sejam abordados nas salas de aula (RBA, 2022). Além disso, de acordo com a pesquisa, 70% dos brasileiros acreditam que a escola é mais preparada do que os pais para falar de temas como puberdade e sexualidade.

Ainda em 2022, Jair Bolsonaro buscou a reeleição, mas foi derrotado no segundo turno das eleições pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores. Já na posse dos ministros do novo presidente, observou-se uma significativa mudança em relação à temática de gênero e sexualidade. Duramente criticada no governo Bolsonaro, a linguagem neutra foi utilizada nas solenidades do novo governo. Cerimonialistas utilizaram termos como “todes” para representar discursivamente as pessoas que não se identificam com os gêneros feminino e masculino em solenidades de seis pastas, incluindo a Fazenda e a Secretaria de Governo. Entretanto, apesar do significativo avanço, essa variação linguística não é unanimidade dentro do governo Lula. A nova ministra do Turismo, Daniela Carneiro, quando era deputada, apresentou um projeto de lei na Câmara Federal pedindo que o uso da linguagem neutro fosse vedado das escolas públicas e particulares do Brasil.

Em relação às políticas públicas, em abril de 2023, o presidente Lula decretou a criação do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e outras – CNLGBTQIA+, por meio do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Esse conselho possui como função colaborar na elaboração de critérios e parâmetros de ações governamentais, em níveis setorial e transversal, que visem a assegurar as condições de igualdade, de equidade e de garantia de direitos fundamentais às pessoas LGBTQIA. Desse modo, apesar de não ser do Ministério da Educação, esse conselho poderá atuar em parceria com ele, organizando medidas que façam com que diversidades sexuais e de gênero voltem a ser debatidas nas escolas brasileiras por meio de políticas institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise de conjuntura realizada neste trabalho, observa-se que, durante os últimos anos, ocorreu no Brasil o discurso de demonização em relação aos estudos de gênero e sexuais realizados em âmbito acadêmico, principalmente, por militantes LGBTQIA+, contribuindo para a instalação de um pânico moral a partir dos seus enunciados. Por meio do discurso do mito da “ideologia de gênero”, figuras políticas como Jair Bolsonaro e Damares Alves legitimaram enunciados que catalisam reações imediatas e violentas, visto que o “perigo” de destituição familiar se faz presente por meio deles. Esse movimento reacionário possui como um dos principais efeitos o de gerar bolhas discursivas imunes a qualquer contraditório, favorecendo não apenas a disseminação de informações falsas (*fake news*), mas a constituição de ambientes em que o discurso se torna imune a qualquer tipo de controle de veracidade (MIGUEL, 2021). Devido a esse movimento político, as políticas para gênero e sexualidade no campo

educacional foram minadas. Com isso, ocorreu um dismantelamento de iniciativas relacionadas à formação queer de professores em nosso país.

Com a derrota de Bolsonaro nas eleições de 2022 e o retorno de Lula à presidência da república, percebe-se que, ao menos inicialmente, um cenário mais empático e politicamente mobilizado sobre diversidades de gênero e sexuais volta a ser construído. Nessa nova conjuntura social, é de suma importância que a comunidade LGBTQIA+ prossiga esperançosa. Em um dos seus últimos trabalhos publicados, Bauman (2016, p. 53) destaca que o principal sentimento que nos mantém vivos nesse cenário de discursos opressores é “a imortalidade da esperança”. O autor ressalta que é crucial que as pessoas se rebelem contra pressões políticas que reclamam nossa obediência, visto que não somos predeterminados a nada. Em outras palavras, nada do que fazemos é inevitável e inescapável, desprovido de alguma alternativa (BAUMAN, 2016, p. 61). Nessa perspectiva, Miguel (2021) é assertivo ao enfatizar que o enfrentamento que nasce perante o discurso de “ideologia de gênero” não tem como ser evitado, a não ser que se aceite abrir mão dos princípios básicos de uma ordem democrática, como a igualdade e os direitos individuais. Portanto, a militância precisa prosseguir, visto que é a existência de identidades sociais que está em jogo.

REFERÊNCIAS

BARROS, S. M. **Realismo crítico e emancipação humana**: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Pontes, 2015.

BENTO, B. **A (mal-disfarçada) ideologia de gênero de Damares**. Disponível em <<https://outraspalavras.net/feminismos/a-mal-disfarcada-ideologia-de-genero-de-damares/>>. Acesso em 15 de maio de 2023.

BAUMAN, Z. **Babel**: entre a incerteza e a esperança. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**, pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BIROLI, Flavia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos Machado. **Gênero, Neoconservadorismo e Democracia**: Disputas e Retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020.

CANOFRE, Fernanda. Damares anuncia canal de denúncias para questões contra moral, religião e ética nas escolas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 de novembro de 2019. Disponível em: <<https://www.clickpb.com.br/brasil/damares-anuncia-canal-para->

denunciar-professores-por-atos-contra-familia-272333.html>. Acesso em 28 de março 2022.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma epistemologia**. Educ. rev. (online). 2009.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

COELHO, F. **17 de maio: Dia Internacional de Enfrentamento à LGBTfobia**. 17 de maio de 2020. Disponível em:
<<http://ces.saude.mg.gov.br/?p=7850#:~:text=Mas%20foi%20apenas%20em%2017,reumatismo%2C%20raquitismo%20etc.>>. Acesso em 15 de maio de 2023.

FACCHINI, R. Entre Compassos e Descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do Movimento LGBT brasileiro. **Revista Bagoas**. n. 04. Natal: UFRN, 2009, p. 131-158.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**. Routledge: Taylor & Francis Group. London and New York, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
GARBAGNOLI, Sara. **Le Vatican contre la dénaturalisation de l'ordre sexuel: structure et enjeux d'un discours institutionnel réactionnaire**. Synergies Italie, n. 10, 2014, pp.145-67.

GOLD, M. **Sigla LGBTQ+ cresce para ecoar amplidão do espectro de gênero e sexo**. In: Folha de São Paulo, 2018. Disponível em
<<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/06/sigla-lgbtq-cresce-para-ecoar-amplidao-do-espectro-de-genero-e-sexo.shtml>>. Acesso em 05 de maio de 2019.

GOUVEIA, C. A. M. Análise Crítica do Discurso: dimensões teóricas e metodológicas. In: **Estudos de homenagem a Arnaldo do Espírito Santo**. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos, 2013.

GREEN, J. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Brasil**: ataques à educação sobre gênero e sexualidade. 12 de maio de 2022. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/news/2022/05/12/brazil-attacks-gender-and-sexuality-education>>. Acesso em 15 de maio de 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e sexualidade**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2000.

JUNQUEIRA, R. D. **A invenção da “ideologia de gênero”**: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, 18(43), p. 449-502, 2018.

MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. Gênero e sexualidade no cotidiano escolar. In: SALGADO, R. G.; MARIANO, C. L. S.; SOUZA, L. L. (Org.). **Gênero, sexualidade, diversidade e educação**. 1ed. Cuiabá: EdUFMT, 2016, v., p. 85-100.

MIGUEL, Luis Felipe. **O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira**. *Cadernos Pagu* (62), 2021.

MISKOLCI, R. **Pânicos morais e controle social** – reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*. n. 28, janeiro-junho de 2007.

SAYER, A. **Realism and Social Science**. London: Sage Publications, 2000.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 216, n. 13, p.11-30, 2005.

SIMÕES, J.; FACCHINI, R. **Na trilha do arco-íris**: do Movimento Homossexual ao LGBT. São Paulo: Perseu Abramo, 2009.

SHELL, K. **Os direitos sexuais são direitos humanos, mas como podemos convencer as Nações Unidas?** In: Cornwall, A. & Jolly, S. (Orgs.). *Questões de sexualidade: ensaios transculturais*. Rio de Janeiro: ABIA, 2008.

SOUZA, Leonardo Lemos de. Gêneros, sexualidades e políticas cognitivas na escola. In: In: SALGADO, R. G.; MARIANO, C. L. S.; SOUZA, L. L.. (Org.). **Gênero, sexualidade, diversidade e educação**. 1ed. Cuiabá: EdUFMT, 2016, v.1, p. 55-66.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do PNE. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero: Gênero E**

Preconceito. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

VIANNA, C. **Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação:** um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, Campinas: maio/ago. 2012.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar a água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.** Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2009.

* Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso. Docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3114-531X>. E-mail: marcioevarestobeltrao@hotmail.com

** Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5704-1047>. E-mail: joaovitorro22@gmail.com.