



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

Juan Barbosa Pais

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA:
NORMATIVIDADE, DIVERSIDADE E A PERSPECTIVA *QUEER* NAS
POLÍTICAS PÚBLICAS

Marília

2025

Juan Barbosa Pais

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA:

Normatividade, diversidade e perspectiva *queer* nas políticas públicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza

Marília

2025

P149c	Pais, Juan Educação sexual na escola: : Normatividade, diversidade e a perspectiva queer nas políticas públicas / Juan Pais. -- Marília, 2025 82 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Leonardo Lemos de Souza 1. Política. 2. Educação. 3. Gênero. 4. Sexualidade. 5. Queer. I. Título.
-------	--

Juan Barbosa Pais

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA:

Normatividade, diversidade e a perspectiva *queer* nas políticas públicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia da educação.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza
UNESP – Câmpus de Marília
Orientador

Prof^a. Dr^a. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
UNESP – Câmpus de Marília

Prof^a. Dr^a. Raquel Pereira Gonçalves
Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

Marília, 6 de maio de 2025.

Para Maria Auxiliadora, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Mesmo distante, geograficamente e emocionalmente, sou grato, antes de tudo, à minha mãe. Em meio às dificuldades financeiras, psicológicas e emocionais, sempre lutou para que eu nunca desistisse de seguir os meus sonhos, mesmo aqueles que pareciam impossíveis.

Quero agradecer à minha irmã Bianca, que, embora tenhamos nos distanciado, carrego para sempre seu brilho no olhar e seu incentivo constante em relação à minha jornada acadêmica.

Ao meu companheiro Álefe, sinto-me enormemente grato por esses anos de parceria e companheirismo. Sem sua ajuda, jamais teria conseguido forças para persistir no mundo acadêmico, após anos afastado. Seu carinho, inteligência e amor me fizeram chegar até aqui.

Assim como quero agradecer aos meus amigos mais antigos, da época da graduação — Kelly, Marianne, Raiane e Malu —, que carrego comigo até hoje e que foram essenciais na minha jornada acadêmica; e aos amigos mais novos — Dan, Priscila e Samuel —, que dividem momentos de alegria e dor, tornando os dias melhores.

Agradeço também ao Prof. Leonardo Lemos, orientador desta pesquisa, companheiro de trabalho e estudo. Sinto-me grato por sua paciência e por todo o esforço em tornar o nosso trabalho mais potente. Estendo meus agradecimentos aos membros titulares da banca de qualificação e da defesa, por se dedicarem a revisar este trabalho e por fornecerem orientações construtivas e fundamentais, tanto para aprimorar a pesquisa quanto para ampliar minha compreensão sobre o tema.

Por fim, agradeço pela bolsa concedida para a realização desta dissertação, pois o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta dissertação investiga como os discursos sobre gênero e sexualidade se materializam nas políticas educacionais brasileiras. Com abordagem qualitativa, utiliza análise documental e revisão bibliográfica. Apoiada em autores como Judith Butler e Guacira Lopes Louro, examina como tais políticas tensionam reforçam normas de gênero e sexualidade no contexto escolar.

Palavras-chave: política; educação; gênero; sexualidade; queer.

ABSTRACT

This dissertation investigates how discourses on gender and sexuality are materialized in Brazilian educational policies. Using a qualitative approach, it employs document analysis and literature review. Drawing on authors such as Judith Butler and Guacira Lopes Louro, it examines how these policies either challenge or reinforce gender and sexuality norms within the school context.

Keywords: politics; education; gender; sexuality; queer.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NACIONAIS SOBRE SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO	17
2.1 Sexualidade na escola	17
2.2 Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	19
2.3 Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	22
2.3.1 Agentes responsáveis pela discussão da “ideologia de gênero” e sua interferência na construção da BNCC	28
3 COMO AS POLÍTICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SE ARTICULAM NO PRESENTE DEBATE	33
3.1 Disputas na formulação das políticas de educação sexual no Brasil	33
3.2 UNESCO e políticas públicas internacionais para a educação sexual	39
3.3 A evolução das políticas públicas nacionais em resposta às diretrizes internacionais	47
3.4 Ideologia de gênero: um problema na América Latina	49
3.4.1 Impactos nas políticas educacionais dos discursos antigênero de cunho conservador no Brasil	53
4 RESISTÊNCIAS E DESVIOS PRODUZIDOS POR CORPOS <i>QUEER</i> NA EDUCAÇÃO NACIONAL	56
4.1 A escola como território de disputa: entre resistências <i>queer</i> e normatividades pedagógicas	56
4.2 Corpos desviantes e interseccionalidades	60
4.3 O que esses corpos anunciam?	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

1 INTRODUÇÃO

Quando entrei na graduação de Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), carregava expectativas difusas sobre o que eu encontraria, bem como sobre o que o curso/ a grade curricular dizia a respeito da própria atuação profissional na área. Movido por curiosidade genuína pelos seres vivos, imaginei que meu percurso seria guiado, sobretudo, por interesses mais tradicionais do campo biológico. Foi assim por um tempo.

Transitei por disciplinas que compõem o núcleo comum da formação em Biologia, como a genética, a fisiologia e a botânica, aquelas que, geralmente, guiam o desejo de quem escolhe cursar biológicas. Contudo, foi ao adentrar nas disciplinas de Licenciatura, percurso, muitas vezes, subvalorizado nas universidades, que algo começou a se mover de forma mais intensa em mim. A aproximação com a Educação despertou um campo de inquietações que até então permanecia adormecido: a vontade de pensar os espaços escolares como disputa por reconhecimento, por inclusão, por existência. Era isso que eu sentia e senti na pele durante minha trajetória no ensino básico e superior.

Ao contrário dos cursos de humanidades que, em sua maioria, a inclusão está pautada na própria bibliografia das graduações, em Ciências Biológicas, o terreno era outro. Nasce, então, em mim, a vontade e a necessidade de debater a minha vivência, bem como as experiências desses e daqueles com quem compartilhei momentos difíceis, apenas por ser e serem quem são. O desejo, agora mais esclarecido, era sobre tratar as diferenças não como exceções ou desvios, mas como potencialidades de construção de novos territórios.

Sendo um corpo marcado pelo racismo e de uma vivência *queer* em espaços institucionais, percebi que minha própria existência se tornava também um eixo de análise. Percebi que falar, de certo modo, sobre inclusão era, na verdade, sobre mim, sobre nós. Foi nesse entrecruzamento com a experiência pessoal, na formação acadêmica e no campo da educação, que surgiu e veio à tona o interesse em investigar como as políticas públicas nacionais se relacionam com corpos desviantes e como constroem - ou não - espaços de acolhimento e reconhecimento de sujeitos LGBTQIA+.

Essas inquietações e atravessamentos me levaram a refletir sobre o papel central da escola e da educação na vida desses sujeitos, como eu. Sendo a minha própria experiência atravessada por silenciamentos e exclusão, também me pergunto: quais possibilidades a escola oferece - ou deveria oferecer - para o acolhimento das diferenças? De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹, o ambiente escolar, assim como o ambiente familiar, desempenha o papel de ser um espaço onde crianças e adolescentes desenvolvem a sua formação como cidadãos, em plena consonância com os princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana. Assim versa a lei.

Além disso, na prática, a escola é também um espaço de aprendizado e convivência, que leva os alunos a carregarem marcas de aprendizado e experiência para o resto de suas vidas, bem como as diferentes visões de mundo que se encontram nesse espaço, e também grande parte da formação de um repertório acadêmico-social. Assim, a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento formal, mas é também um ambiente onde se desenvolvem valores, atitudes e comportamentos fundamentais para a convivência em sociedade.

Autores como Facchini (2005), Facchini e França (2009), Facchini e Simões (2009) já vinham destacando como os Princípios de Yogyakarta (2007) e programas nacionais, como o Programa Brasil Sem Homofobia (2004), representam marcos importantes no reconhecimento da diversidade sexual e de gênero como pautas legítimas dentro das políticas públicas. São documentos responsáveis por incorporar uma articulação entre direitos humanos e diversidades nas políticas educacionais brasileiras.

Além disso, teóricas como Louro (2000) e Junqueira (2009) destacam a importância de se pensar a educação como um campo estratégico na promoção da cidadania sexual, defendendo que o espaço escolar precisa romper com a lógica da heteronormatividade para que seja construído um território de reconhecimento das múltiplas formas de existência e expressão de gênero e sexualidade.

Dessa maneira, sabe-se que o ambiente escolar é o espaço em que as crianças passam por todas as fases de sua infância, desde os primeiros anos, quando começam a explorar e entender o mundo ao seu redor, até chegarem ao final da

¹ Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

adolescência. Durante esse período, entende-se que os jovens experimentam a puberdade, um estágio crucial de desenvolvimento físico e emocional. Tal momento costuma marcar intensas mudanças corporais e hormonais que despertam manifestações acerca da sexualidade, permeadas por dúvidas, medos e curiosidades, como é a construção de qualquer sujeito.

Essa se torna uma fase cheia de desafios e descobertas. É também nesse período que os jovens começam a formar suas identidades, passam a explorar seus interesses e a desenvolver relações sociais mais complexas.

Assim sendo, a passagem da infância para a adolescência pode carregar todas essas inquietações próprias desse ciclo, e a escola, por sua vez, de acordo com os seus princípios, tornar-se-á um espaço vital onde essas questões podem ser abordadas de maneira segura e construtiva por seus adolescentes e professores. Desse modo, os educadores desempenham o papel de orientar e apoiar os estudantes, fornecendo-lhes informações precisas e promovendo um ambiente de respeito e compreensão.

Além disso, a convivência escolar permite que crianças e adolescentes interagem com pessoas de diferentes origens e perspectivas, enriquecendo suas experiências sobre a diversidade e a complexidade das relações de convivência humana. Segundo Borsa (2017), a socialização é um processo interativo, necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila [...] reciprocamente, a sociedade se perpetua e se desenvolve. As atividades extracurriculares, os debates em sala de aula e os projetos colaborativos contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais que serão essenciais ao longo da vida.

Assim, a saída da infância carrega todas essas inquietações e informações que são próprias do ciclo. Durante essa transição, mais uma série de questões relacionadas à identidade, autonomia e pertencimento aparecem. É nesse mesmo ambiente e também momento em que jovens Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queers*, Intersexos, Assexuais e mais (LGBTQIA+) frequentemente enfrentam preconceitos e discriminações devido às suas orientações sexuais e identidades de gênero.

Além dos desafios comuns da adolescência, são sujeitos que precisam confrontar estigmas sociais e a falta de aceitação que ainda prevalece em muitos

contextos, mas principalmente nesse ambiente formativo. No entanto, é possível notar que, em muitos casos, o ambiente familiar acaba se tornando o mais inadequado para lidar com essas questões. Segundo Pereira (2014, p. 66-67):

O aprendizado sobre sexualidade pode ocorrer ainda por meio de um intenso silenciamento. O interesse e a curiosidade infantis são, muitas vezes, recebidos pelos adultos com reações de constrangimento e repreensão, tornando o campo da sexualidade uma área recoberta pelo segredo e restringindo a possibilidade de compreensão. Tais ensinamentos levam a uma compreensão do sexo, do corpo e do prazer como algo proibido, errado, sujo, fonte de culpa e vergonha.

Muitas famílias podem responder com desaprovação, rejeição ou até violência, agravando o isolamento e o sofrimento emocional dos jovens LGBTQIA+. As consequências graves, como depressão, ansiedade e outros problemas de saúde mental, podem resultar desse ambiente hostil.

O ambiente escolar, rapidamente, torna-se o local onde questões como essas acabam surgindo na experiência dentro e fora da sala de aula, na relação entre educando e educador e, em alguns casos, podem e devem ser discutidas. A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes (Brasil, 1998), ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes, a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (Brasil, 1998). Segundo Foucault (1988), a sexualidade não é algo que possa ser simplesmente excluído ou silenciado. Pelo contrário, ela é uma força que se inscreve em todos os espaços, tempos e discursos, sendo constantemente regulada, controlada e, ao mesmo tempo, expressa por meio de práticas e relações de poder.

Foucault argumenta que a sexualidade é um dispositivo histórico e político, utilizado para exercer controle sobre os corpos e as subjetividades. Na escola, esse dispositivo se manifesta de diversas formas: desde a normatização de comportamentos considerados “adequados” até a marginalização de identidades e expressões que fogem dos padrões hegemônicos. A tentativa de silenciar ou regular a sexualidade no ambiente escolar, portanto, não é um ato neutro, mas uma expressão de poder que busca moldar os corpos e as condutas dos estudantes de acordo com normas sociais e culturais dominantes. No entanto, como Foucault nos lembra, onde há poder, há também resistência. A sexualidade, mesmo quando reprimida ou

controlada, encontra formas de se manifestar, seja por meio de gestos, palavras ou práticas que desafiam as normas estabelecidas.

Nesse sentido, a escola não pode ser vista como um espaço neutro ou alheio às dinâmicas da sexualidade. Ela é, antes de tudo, um campo de disputas em que diferentes discursos e práticas sobre a sexualidade se encontram e se confrontam. Em vez de tentar silenciar ou excluir a sexualidade, a escola deve reconhecer sua presença inevitável e trabalhar para criar um ambiente que acolha a diversidade sexual, promovendo o respeito, a compreensão e o diálogo. Como Foucault nos ensina, a sexualidade não é algo a ser temido ou reprimido, mas uma dimensão fundamental da experiência humana que deve ser compreendida e discutida de forma crítica e aberta. Ao fazer isso, a escola pode se tornar um espaço de emancipação, onde os jovens possam explorar suas identidades e expressões sem medo de estigmas ou discriminação.

É de fundamental importância alinhar o ambiente escolar ao entendimento de um espaço acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos possam se sentir seguros e respeitados. A discussão a esse respeito inclui a implementação de políticas e práticas que promovam a compreensão e a aceitação da diversidade sexual e de gênero, bem como a luta contra a intimidação e a discriminação. Assim, esta dissertação tem como objetivo central analisar os discursos sobre gênero e sexualidade em políticas educacionais e suas tensões entre o conservadorismo e os movimentos de aparecimento social e visibilidade de corpos *queer*.

Desse modo, acreditamos que promover uma cultura de respeito, além da discussão sobre aceitação, se torna um caminho propositivo e prepara os alunos para viverem em uma sociedade diversificada e pluralista, respeitando os princípios elencados por diversos documentos, como a LDB, citada anteriormente.

Dessa maneira, como defendem Camargo e Mariguella (2007), os alunos podem aprender a valorizar as diferenças e a lutar contra a injustiça, desenvolvendo empatia e habilidades sociais que serão essenciais ao longo de suas vidas. E o cotidiano escolar é literalmente o espaço repleto de situações, desde as mais comuns até as mais complexas, em que momentos de aprendizagem se organizam em (re)construções de saberes, sujeitos, diferenças e hierarquias. Contudo, na escola, os próprios colegas e demais agentes da equipe escolar acabam por perpetuar os preconceitos, por meio do isolamento ou constrangimento dos jovens LGBTs.

Um exemplo disso pode ser encontrado na comovente e literária descrição apresentada no texto “O Caso Alan”, que ilustra, de forma vívida, como a ausência de apoio e compreensão pode impactar profundamente a vida desses jovens. Tal como Alan, personagem central da narrativa de Preciado (2020), inúmeros adolescentes que são *queer* enfrentam sentimentos de rejeição, alienação e inadequação, decorrentes da falta de aceitação no ambiente escolar. Ao longo do texto de Preciado, somos confrontados com a dolorosa realidade de como a discriminação e o preconceito podem impactar a vida de jovens como Alan, levando a um aumento significativo do estresse, ansiedade e depressão. O isolamento social, bullying e o constrangimento público, retratados na narrativa, refletem os desafios enfrentados por muitos jovens em suas próprias experiências escolares.

Ao se tratar do âmbito curricular, as escolas e as universidades já incluem estudos de gênero e sexualidade em seus programas, promovendo uma educação mais inclusiva e consciente das diversidades, como por exemplo o Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE):

Criado pela prof^a Guacira Lopes Louro em 1990, constituindo-se em um grupo de docentes e estudantes ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio-Grande do Sul que se dedica a atividades de investigação, ensino e extensão. Gênero, sexualidade, raça/cor, etnia, classe, religião, nacionalidade, geração, em articulação com a Educação (UFRGS, s.d).

Esse tipo de representação também chega ao audiovisual com personagens *queer* em filmes, séries de televisão, literatura e outras formas de arte, aumentando a visibilidade dentro do mundo artístico e ajudando a normalizar variadas identidades e orientações sexuais, com exemplos que vão desde os clássicos, como *Pink Flamingos*, de 1972, dirigido por John Waters, cuja narrativa acompanha a drag queen, Divine, em sua luta contra a família Marble pelo título de "pessoa mais porca do mundo". Embora o filme possa ser visto como uma obra que marginaliza e estereotipa a comunidade LGBTQIA+, associando-a a comportamentos considerados depravados ou obscenos, sua essência é, na verdade, uma sátira inteligente e contundente à heteronormatividade e aos padrões sociais que definem o que é considerado "normal" ou "aceitável".

De forma semelhante, produções mais atuais, como a série *Heartstopper* (2022), criada por Alice Oseman e baseada em sua história em quadrinhos homônima,

também trazem representações significativas. A trama acompanha Charlie Spring (Joe Locke), um aluno dedicado que sofre bullying por ser gay, e Nick Nelson (Kit Connor), um popular jogador de rugby, entre eles, surge uma amizade intensa e inesperada que se desenvolve em um romance. Essas representações mostram a minha vida e a de muitas pessoas, e, de algum modo, também educam o público em geral sobre as questões e os problemas que essa comunidade enfrenta.

No entanto, há uma forte resistência à partilha desse novo espaço, apesar desses avanços notáveis. Essa resistência é geralmente expressada por meio de discursos violentos e desrespeitosos de indivíduos ou grupos que não acreditam na legitimidade das identidades e direitos dessa comunidade.

Pode-se dizer que esse tipo de reação, observada em diversas esferas da sociedade, incluindo o campo da política, da religião e, mesmo em comunidades locais, tornou-se o tom predominante na atualidade. Políticos e líderes religiosos conservadores utilizam, repetidamente, a sua influência para promover retóricas discriminatórias e políticas que buscam restringir os direitos de pessoas não-heteronormativas. Um exemplo disso é o deputado Nikolas Ferreira (PL-MG), que, mais de uma vez, proferiu ataques transfóbicos contra a deputada Duda Salabert (Ortega, 2023) e foi condenado; além disso, a deputada Erika Hilton também foi alvo dos ataques dele. (Barbiéri, 2024).

Além disso, a violência física e psicológica contra essas pessoas continua a ser uma questão urgente. Ataques, bullying, assédio e discriminação são experiências comuns para muitos, perpetuando um ambiente de medo e marginalização. Replicando diversos “casos Alan”. As mídias sociais também podem ser espaços de hostilidade, em que discursos de ódio e desinformação se espalham rapidamente, exacerbando o preconceito e a intolerância.

Essa resistência também se manifesta na forma de legislações retrógradas e políticas que tentam reverter os avanços conquistados, como a Lei 1.516/2015, de Novo Gama, e o § 5º do art. 162 da Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu (Tybusch, 2020). Essas leis versam sobre a “ideologia de gênero”, termo falacioso criado pela bancada fundamentalista. A Lei 1.516/2015, uma lei ordinária do município de Novo Gama/GO, instaura a restrição da ideologia de gênero em quatro artigos:

Art. 1º Fica proibida a divulgação de material com referência à ideologia de

gênero nas escolas municipais de Novo Gama– GO.

Art. 2º Todos os materiais didáticos deverão ser analisados antes de serem distribuídos nas escolas municipais de Novo Gama – GO.

Art 3º Não poderão fazer parte do material didático nas escolas em Novo Gama – GO materiais que fazem menção ou influenciam o aluno sobre ideologia de gênero.

Art 4º Materiais que forem recebidos mesmo que por doação com referência à ideologia de gênero deverão ser substituídos por materiais sem referência à mesma (NOVO GAMA, 2015).

Seguindo o mesmo rumo de retrocesso da lei de Novo Gama/GO, o § 5º do art. 162, da Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu, reforça o preconceito e desinformação:

§ 5º Ficam vedadas em todas as dependências das instituições da rede municipal de ensino a adoção, divulgação, realização ou organização de políticas de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo “gênero” ou “orientação sexual” (FOZ DO IGUAÇU, 2018).

Ambos os dispositivos legais proíbem o ensino e a divulgação de questões de gênero nas escolas, com o § 5º do art. 162 indo além ao vetar o uso dos termos "gênero" e "orientação sexual". Essas normas refletem preconceitos e ideias de senso comum que associam a ideologia de gênero a danos às crianças, ignorando que os professores são preparados e capacitados para abordar temas como educação sexual de forma responsável e adequada.

A teoria *queer*² nos fornece uma base teórica robusta para considerar sexo e gênero como conceitos distintos. Segundo essa perspectiva, o gênero é visto como uma construção discursiva que se aplica a um determinado corpo, isso significa que gênero não é inerente ao sexo biológico. Vale ressaltar que essa concepção de gênero desligada da ideia do biológico passou a ser utilizada pelas teóricas e teorias feministas, com o intuito de debater o caráter construído da identidade da mulher (Figueiredo, 2018).

² Segundo Seidman (1995 apud Louro, 2004, p. 125), *queer* constitui “um agrupamento diverso que mostra importantes desacordos e divergências. Não obstante, eles/elas compartilham alguns compromissos amplos em particular, apoiam-se fortemente na teoria pós-estruturalista francesa e na desconstrução como um método de crítica literária e social; põem em ação, de forma decisiva, categorias e perspectivas psicanalíticas; são favoráveis a uma estratégia descentralizadora ou desconstrutiva que escapa das proposições sociais e políticas programáticas positivas; imaginam o social como um texto a ser interpretado e criticado com o propósito de contestar os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes.”

Segundo Louro (2001), é com a política de identidade homossexual em crise e a ascensão de concepções teóricas e políticas pós-estruturalistas, ampliando-se nos anos 1990, que a teoria *queer* ganha espaço e pode ser compreendida. Essa abordagem propõe um desafio à visão tradicional que associa o masculino a corpos nascidos com pênis e o feminino a corpos nascidos com vagina. A teoria *queer* foca na desconstrução desse entendimento naturalizado, revelando-se mais como uma construção social e cultural e menos biológica.

Judith Butler (2003), como uma das principais teóricas desse campo, oferece um suporte para pensar as construções discursivas de gênero e sexualidade. Em sua obra, a autora rompe com a noção de identidade como algo fixo ou essencial e propõe compreender gênero como performativo, ou seja, como um efeito reiterado de atos, gestos e discursos que, ao serem continuamente repetidos, produzem a ilusão de uma identidade estável. Assim, os gêneros não existem como essência, mas como um "fazer", uma prática social que se consolida através da repetição de normas. Essa concepção coloca em xeque a naturalização do binarismo de gênero, abrindo espaço para pensar os corpos como instâncias fluidas e em constantes transformações (Butler, 2003; Figueredo, 2018). A partir disso, o gênero é entendido não como algo que se é, mas algo que se faz e se refaz continuamente, em meio às normas sociais e culturais que regulam a inteligibilidade dos corpos.

Essa apropriação sobre o gênero atrelado à vivência e experimentação, isto é, o modo pelo qual se experimentam os espaços, a sexualidade e o próprio gênero, entende cada um desses pontos como coisas distintas entre si. O gênero e a sexualidade, portanto, são entendidos como processos dinâmicos que são continuamente moldados pelas interações sociais e culturais. Dessa maneira, essa perspectiva teórica questiona a ideia de heterossexualidade como uma orientação natural e universal, refletindo atitudes da existência, modo de viver que não respeita a heterossexualidade (Figueiredo, 2018).

Segundo teóricos como Monique Wittig (1992), a heterossexualidade é um padrão compulsório que se baseia na premissa de que gênero e sexo são naturais e indissociáveis. Esse entendimento compulsório não apenas marginaliza outras orientações sexuais, mas também reforça normas rígidas de gênero que limitam a expressão e a identidade das pessoas. Ao desafiar essas normas, a teoria *queer* promove uma visão inclusiva e mais diversificada das identidades de gênero e

sexualidade.

Ainda assim, o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas não ocorreu sem resistências. Como Foucault (1988) propõe, toda política que estabelecida carrega em si tensões de poder e de disputa pelo controle dos corpos. Junqueira (2009) corrobora ao observar que o próprio campo da educação é marcado por embates entre discursos conservadores e progressistas, que ora avançam em pautas inclusivas, ora recuam frente às pressões sociais e políticas. Facchini e França (2009) apontam que, mesmo os documentos e ações do Ministério da Educação (MEC), o Programa Brasil Sem Homofobia e as políticas públicas para a população LGBTQIA+ no Brasil são frequentemente interrompidas e tratadas como secundárias, o que evidencia a fragilidade de um cenário bastante instável para a comunidade e também ao cenário político brasileiro.

Pode-se pensar que, ao adotar essas abordagens de uma transgressão sobre as práticas reguladoras de gênero, a sociedade poderia avançar em direção a uma compreensão mais nuançada e inclusiva de gênero e sexualidade. Assim, como defende Butler (2003), gênero é apenas a performatividade produzida socialmente e pelo sujeito. Isso implica, por exemplo, reconhecer que gênero e sexualidade são construções sociais sujeitas a mudança e reinterpretação contínua. Dessa maneira, é crucial compreender que tais conceitos não são estáticos, mas sim fluidos, bem como moldados por contextos históricos, culturais e sociais em constante evolução.

2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NACIONAIS SOBRE SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

2.1 Sexualidade na escola

A abordagem sobre a sexualidade e sobre as questões de gênero baseadas numa perspectiva de valorização da diversidade sexual é muito recente. Decorre disso que, ao longo desse tempo, diferentes discursos sobre sexualidade e gênero coexistiram (Pereira, 2014), criando uma disputa no campo dos discursos e das práticas de instituições. O enfoque da abordagem da sexualidade tinha como orientação apenas as relações de ordem heterossexual, por sua vez, vista como a correta e universal.

No cenário escolar nacional, o tema da sexualidade começou a ser trabalhado no início do século XX e servia como manutenção de costumes conservadores. Segundo Barroso e Bruschini (1982, apud Pereira, 2014), esperava-se dessa educação sexual o combate a todo tipo de prazer tanto feminino quanto masculino e também às doenças venéreas. Ideologicamente, tinha-se a ideia de formar, por meio da educação, a mulher para o desempenho do seu papel de esposa e mãe.

Na década de 1930, Altmann (2001) indica que as iniciativas de educação sexual tinham a ver com a “intervenção preventiva da medicina higiênica”, devido aos episódios de sífilis que estavam ocorrendo no país durante esse período. Nessa mesma época, a igreja católica passou a exercer uma grande influência sobre a sociedade, incidindo diretamente nos sistemas escolares.

De acordo com Pereira (2014), os ensinamentos produzidos por padres orientavam a educação sexual aos pais da criança para acontecer de modo separado, isto é, o pai educaria o menino e a mãe, a menina e, como auxílio, eles poderiam recorrer ao sacerdote confessor. O que era transmitido como algo a ser ensinado pelos religiosos estava, comumente, ligado à preparação para o casamento daqueles jovens, mas também existia a doutrina em relação ao combate contra o “perigo” da masturbação e diversas outras recomendações que visavam manter uma separação entre os gêneros.

Foi no período dos anos 1960 a 1970 que a discussão sobre educação sexual começou a ter avanços consideráveis, pois foi nesse período em que os padrões

estabelecidos, até então, começaram a ser questionados.

O ressurgimento do movimento feminista, a criação da pílula anticoncepcional, a liberação sexual, os avanços da medicina, o confronto com a moralidade religiosa e o processo de laicização do Estado fizeram dessa época um período de profundas transformações sociais e culturais (Pereira, 2014, p. 3).

Pereira (2014) explica que houve iniciativas para o início de estudos sobre educação sexual em grandes cidades, como, por exemplo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo, porém, com o surgimento da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), tais experiências tiveram suas atividades encerradas, com a ordem de que somente a família era responsável pela educação sexual de crianças e adolescentes.

Só após a queda do regime militar que as discussões sobre educação sexual ganharam força, visto que as problemáticas da época eram outras, como a epidemia da AIDS e a gravidez precoce. Com a redemocratização do país, em 1989, a Secretaria Municipal de São Paulo ganhou destaque em um trabalho inédito de capacitação de professores que tinham um acompanhamento semanal continuado e supervisão, a fim de debater e implementar a discussão sobre orientação sexual nas escolas de primeiro grau do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Esse projeto obteve êxito e outras cidades, como Recife, Santos, Campo Grande e Florianópolis, procuraram realizar suas próprias propostas de educação sexual, com ajuda de diversas ONGs que tinham o intuito de qualificar os profissionais para o desempenho desse trabalho sobre orientação sexual e sobre a prevenção de DSTs e AIDS (Sayão, 1997; Monteiro; Vargas, 2006, apud Pereira, 2014). Porém, foi apenas em 1998 que o tema sobre a sexualidade foi colocado como uma preocupação temática de modo transversal pelos PCNs, um documento feito pelo Ministério da Educação com o objetivo de orientar a educação básica brasileira.

Dessa maneira, a trajetória da abordagem da sexualidade na escola brasileira revela um percurso marcado por tensões entre discursos conservadores e tentativas de transformações pedagógicas. A partir do final da ditadura militar, com o avanço das discussões democráticas, a educação sexual começou a se consolidar como um campo legítimo de atuação nas instituições públicas. Como explica Pereira (2014), a redemocratização do país impulsionou novas propostas pedagógicas voltadas à

educação sexual, que buscavam romper com os modelos moralistas e patologizantes que, até então, predominavam nas escolas.

Além das possibilidades emergidas politicamente com o novo processo histórico de abertura democrática, tem-se a inclusão do tema sobre sexualidade nos PCNs, em 1988, representando um marco simbólico, concreto e político de reconhecimento da importância de tratar sobre sexualidade de modo transversal e crítico, respeitando a diversidade e a fim de promover a cidadania.

No entanto, vale ressaltar que os avanços que se teve nesses anos de abertura política em nosso país representaram conquistas significativas para a pauta e aqueles que se debruçaram sobre o tema, mas sabemos que o caminho é longo e que todo esforço pareceu não ser tão expressivo. Ainda, temos a compreensão de que os desafios postos permanecem, especialmente, diante das resistências morais, religiosas e políticas da atualidade.

Nas próximas subdivisões, a discussão caminhará sobre os documentos oficiais e diretrizes nacionais que abordam a questão da sexualidade na escola para que possamos compreender em que pé a política oficial se encontra e como podemos analisar o projeto atual de desmonte das conquistas feitas por tantos e ao longo de tanto tempo. Iniciamos com os PCNs.

2.2 Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os PCNs, elaborados com o objetivo de orientar os sistemas escolares em relação aos conteúdos de seu currículo, norteiam e surgem no campo educacional brasileiro em um período de grandes mudanças estruturais tanto na sociedade de mercado quanto nos instrumentos que sustentam essa sociedade, isto é, suas instituições, entre elas, a escola.

Quando adentramos ao contexto da década de 90, no Brasil, esses Parâmetros se tornam um referencial à educação, como podemos verificar em seu próprio texto:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato

com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (Brasil, 1998).

Os PCNs sublinham os chamados temas transversais, que são assuntos que não se restringem somente a uma disciplina específica, mas incorporam outros temas, como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual:

Nessa perspectiva, é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. [...] Amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para este debate (Brasil, 1998).

Dentre os temas transversais, destaca-se a orientação sexual, que será a temática norteadora desta discussão. Segundo o documento em análise, a orientação sexual deve ser abordada de forma interdisciplinar, envolvendo diversas áreas do conhecimento. No entanto, observa-se que, na prática, a responsabilidade por essa discussão acaba recaindo principalmente sobre as disciplinas de Biologia e Ciências, o que acaba por limitar o debate a aspectos fisiológicos e anatômicos.

Desta forma, discutir e problematizar assuntos e questões relacionados à sexualidade, quebra de tabus e crenças que foram construídas erroneamente ao longo da vida da criança e do adolescente é de suma importância. Segundo o próprio documento:

O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (Brasil, 1998).

Contudo, ao analisar os conteúdos previstos nos PCNs, observa-se que o termo

“orientação sexual” foi utilizado de forma equivocada, sendo associado quase exclusivamente a temas como gravidez na adolescência, transmissão de ISTs, aborto, masturbação, entre outros, o que se distancia do sentido original do termo

Segundo Torres (2014), na época, havia uma carência de consistência terminológica no que se refere a termos como “educação sexual”, “orientação sexual” e “informação sexual”, além de uma postura teórica mais concisa. Durante a década de 1990, a expressão "orientação sexual" tornou-se comum para se referir ao trabalho com a sexualidade no contexto escolar. Assim, ela substituiu "educação sexual", além de ter sido oficializada e incorporada de forma oficial com a publicação dos PCNs

Desse modo, no que se refere à homossexualidade, bissexualidade ou heterossexualidade, o tratamento do tema não é abordado como uma orientação sexual. Não se problematiza o cotidiano inerente e pertinente às relações humanas, podendo, assim, desconstruir um caráter de epíteto negativo para construir uma outra relação com a noção de desejo e sexualidade:

[...] Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (Brasil, 1998).

Como se pode ver, a orientação sexual em si é apenas pincelada. A identidade de gênero não é nem ao menos mencionada. Outra problemática dos PCNs tem a ver com a questão da orientação sexual, muitas vezes, estar ligada a questões biológicas e hormonais.

Nos trechos citados, o modo como a sexualidade é tratada passa por uma normatização, sendo colocada sob uma perspectiva biológica e hormonal. Altmann (2001) reflete sobre esse direcionamento, a partir da seleção dos seguintes excertos:

A partir da puberdade e das transformações hormonais ocorridas no corpo de meninos e meninas, é comum a curiosidade e o desejo da experimentação erótica a dois. É a partir da puberdade que a potencialidade erótica do corpo se manifesta sob a primazia da região genital, expressando-se na busca do prazer. No trabalho com crianças, os conteúdos devem também favorecer a compreensão de que o ato sexual, assim como as carícias genitais, são manifestações pertinentes à sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças. Os jogos sexuais infantis têm caráter exploratório, pré-genital

(Brasil, 1998 apud Altmann, 2001).

Porém, como se trata de um documento da década de 90, as discussões sobre gênero e orientação sexual ocorriam de forma prematura, devido ao país ter acabado de conquistar sua abertura política e ao período de ditadura ter sido repressivo com a temática.

Diante do exposto, é possível afirmar que os PCNs, embora estejam como um documento que representa uma abordagem e avanços significativos para o reconhecimento de falar sobre sexualidade nas escolas e como um tema relevante no processo educativo, ainda apresentam limitações significativas quanto à abordagem afetiva da diversidade sexual e de gênero.

O termo “orientação sexual” construído no interior do documento tem como característica o reducionismo de ordem biológica e também é atravessado por normatividades que tendem a silenciar aspectos culturais, sociais e políticos de diversos sujeitos considerados desviantes afetivamente. Além disso, o documento prioriza conteúdos com viés médico e moralista quando aborda, principalmente, questões como, higiene, prevenção de doenças e gravidez precoce. Sendo assim, esse tom adotado pelos Parâmetros não contribui com a prevenção e desconstrução de preconceitos. O seu caráter normativo, ao contrário, limita o potencial de uma educação sexual que poderia ser crítica.

Nesse sentido, reconhece-se o valor da institucionalização pautada pelo documento da discussão sobre a sexualidade, porém com a sua abordagem ausente de aprofundamento sobre questões que permeiam a diversidade no tema, evidencia uma necessidade de revisão crítica e atualizada dessas diretrizes.

2.3 Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Segundo Micarello e Frade (2016), o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fazia parte da integração de 4 das 20 metas do Plano Nacional de Educação 2014–2024, o qual era regulamentado pela Lei 13.005 de junho de 2014. Não houve vetos nem censura feitos pela presidente Dilma Rousseff.

Esse trajeto de construção da BNCC foi marcado por intensas discussões e debates em âmbito nacional entre o período de 2015–2016, tais discussões já

estavam previstas em documentos federais, como a Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases e posteriormente reafirmado. Micarello e Frade (2016, p. 5) afirmam:

Todas essas legislações e documentos complementares foram desenvolvidos num momento em que a sociedade brasileira aspirava e praticava a democracia, haja visto que a própria legislação vigente garantia a liberdade de ensinar, o respeito às diferenças e indicava os direitos essenciais a serem assegurados pela educação. Quase vinte anos após a promulgação da LDB, como parte do esperado debate, foi produzido o Plano Nacional de Educação que levou ao estabelecimento de metas relativas à Base Nacional Comum Curricular. Interpretando esses interesses e lutas, foi construída uma proposta de BNCC – em sua primeira e segunda versões. Tal processo foi balizado pela ampla participação da sociedade na produção do Plano Nacional de Educação e pelo diálogo com grupos que trabalham com a educação e com a pesquisa educacional.

Portanto, o contexto democrático que inspirou a elaboração de leis educacionais, como a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE), assegura a liberdade de ensino e o respeito às diferenças. Quase duas décadas após a promulgação da LDB, o PNE definiu objetivos que resultaram na proposta da BNCC. Esse processo foi caracterizado por uma vasta participação social e diálogos com grupos de educação e pesquisa, enfatizando a natureza inclusiva e colaborativa da elaboração do currículo.

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi disponibilizada em setembro de 2015 no Portal da BNCC. Esse site foi desenvolvido para comunicar o avanço das atividades ligadas à criação da BNCC e, simultaneamente, promover a participação da comunidade. A plataforma possibilitou a participação direta de vários setores e cidadãos interessados no processo de consulta, fomentando uma conversa mais inclusiva e democrática na elaboração do documento.

Segundo Neira (2016), durante a fase da elaboração da primeira versão da BNCC, os debates tornaram-se cada vez mais intensos quando tomaram conta dos canais midiáticos, assim como o período foi marcado pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff, reiterando a complexidade do momento. O documento foi rejeitado por grupos conservadores e progressistas. Os conservadores entenderam que o texto não correspondia adequadamente às expectativas em relação ao aprendizado. Por outro lado, os progressistas criticaram a proposta, considerando-a modesta e

esperando um texto mais compromissado, sem inclinações ao mercado ou às políticas neoliberais. Ademais, organizações científicas, movimentos sociais estruturados e ONGs relacionadas à área educacional intensificaram as críticas ao texto.

Os assuntos e temas relacionados a questões de gênero e sexualidade foram abordados em diferentes áreas de conhecimento, com um caráter interdisciplinar. O quadro 1 reúne partes do documento em que os termos gênero e sexualidade são citados nas disciplinas de todas as áreas de conhecimento:

Quadro 1 – Educação sexual na primeira versão da BNCC.

Componente Curricular	Etapa / Ano	Menções dos termos gênero e sexualidade
Linguagens	Ensino fundamental	Respeitar características individuais e sociais, as diferenças de etnia, de classe social, de crenças e de gênero manifestadas por meio das linguagens, assim como a valorização da pluralidade sociocultural brasileira e de outros povos e nações (Brasil, 2015, p. 33).
Língua Inglesa Moderna	Ensino Fundamental e Médio	Na sua dimensão educativa, o componente Língua Estrangeira Moderna contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças culturais e sociais. De crenças, de gênero e de etnia (Brasil, 2015, p. 68).
Arte	Ensino Fundamental e Médio	Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades (Brasil, 2015, p.

		86).
Educação Física	Ensino Fundamental e Médio	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, pertencimento clubístico, raça/etnia e religião (Brasil, 2015, p. 97).
Educação Física	Ensino Fundamental Ciclo 1 –	Realizar brincadeiras e jogos presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo diferenças de gênero étnicos-raciais, religiosas, de classe social e de aparência e/ou desempenho corporal (Brasil, 2015, p. 99).
Educação Física	Ensino Fundamental Ciclo 1 –	Realizar rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária a partir de princípios de justiça, equidade, solidariedade, com ênfase nas relações igualitárias de gênero (Brasil, 2015, p. 100).
Educação Física	Ensino Fundamental Ciclo 2 –	Contribuir, de maneira solidária, na resolução coletiva das problemáticas vividas nas brincadeiras e jogos, reconhecendo as diferenças de gênero, etnia, religião, classe social, aparência e desempenho corporal, com base nos princípios de justiça, equidade e solidariedade (BRASIL, 2005, p. 101).
Educação Física	Ensino Fundamental Ciclo 2 –	Identificar e analisar situações nas quais se evidenciam ações discriminatórias de qualquer natureza, tais como de gênero, de classe social, de origem étnico-racial,

		de cunho religioso e de aparência corporal nas danças pertencentes à cultura da região e do estado (Brasil, 2005, p. 104).
Biologia	Ensino Médio	Pode-se dizer que o jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo que envolvem temas diversos como: identidade étnico-racial e racismo; gênero e sexualidade; orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto, etc (Brasil, 2005, p. 187).
Sociologia	Ensino Médio	Compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, gênero e sexualidade (Brasil, 2005, p. 299).

Quadro desenvolvido pelo autor.

A segunda versão preliminar da BNCC de 2016 menciona e estabelece diretrizes com o tema de educação sexual no texto referente à disciplina de biologia.

O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto [...] (Brasil, 2016, p. 152).

Termos relacionados às questões de gênero e sexualidade apareciam outras vezes no texto preliminar, como no início do tópico “direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação aos princípios éticos”, segundo os quais, alunos da educação básica têm direitos.

[...] têm direito: ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa e quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se

comprometer (Brasil, 2016, p. 35).

Contudo, com a chegada da versão final em 2017, qualquer menção a gênero, educação sexual e sexualidade foi omitida do texto. O Ministério da Educação (MEC), em nota, diz:

O documento da Base Nacional Comum Curricular entregue ao Conselho Nacional de Educação preserva e garante como pressupostos o respeito, abertura à pluralidade, a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, identidades, contra preconceito de origem, etnia, gênero, convicção religiosa ou de qualquer natureza e a promoção dos direitos humanos (G1, 2017).

O silêncio em torno das discussões sobre gênero e sexualidade nos textos políticos após 2016 pode ser compreendido como um reflexo direto do cenário político e social que se consolidou no Brasil a partir de 2014, marcado pela ascensão de movimentos neoconservadores. Esses grupos, alinhados a uma agenda moralista e tradicionalista, ganharam força no debate público, influenciando decisivamente as políticas educacionais e sociais. O ápice desse processo foi o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, evento que não apenas alterou o rumo da política nacional, mas também abriu espaço para a ampliação de uma agenda conservadora no Congresso e em outras esferas de poder.

Nesse cenário apresentado, temas como gênero e sexualidade, que haviam ganhado visibilidade em políticas públicas e documentos educacionais, passaram a ser sistematicamente omitidos ou minimizados, sobretudo em textos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa omissão não foi casual, mas sim resultado de uma disputa ideológica que buscava restringir o debate sobre diversidade e direitos humanos, refletindo a influência crescente de setores que se opunham a avanços nessas áreas. Assim, o silêncio em torno desses temas nos textos políticos pós-2016 não pode ser dissociado do contexto mais amplo de retrocessos e resistências que caracterizaram esse período. A seguir, explicitamos os encaminhamentos que levaram a esse momento.

Mas, antes, vale salientar que a trajetória da BNCC em sua primeira e segunda versão pautava, em diferentes graus, princípios democráticos, de participação social e defesa dos direitos humanos, incorporando uma perspectiva plural e inclusiva, incluindo menções explícitas ao gênero, sexualidade e orientação sexual. A inserção

desses temas em diversas áreas do conhecimento expressava um compromisso com a valorização da diversidade, a fim de responder às demandas de uma sociedade em transformação.

No entanto, a sua versão final, como apontado anteriormente, aprovada em 2017, explicita a exclusão não apenas dos debates sobre diversidade, mas também demonstra a força desses grupos neoconservadores na política daquele período. Essa omissão imposta deve ser compreendida como um produto direto da pressão desses grupos e setores sócio-políticos conservadores.

Esse apagamento das temáticas fundamentais para a promoção da equidade na educação e, portanto, nas políticas educacionais deve ser tratado como uma inflexão política e técnica sobre as questões educacionais, afinal, o seu texto passou a representar tensões entre visões antagônicas da sociedade e o seu papel fundamental de ser um documento de instrumental técnico-pedagógico.

2.3.1 Agentes responsáveis pela discussão da “ideologia de gênero” e sua interferência na construção da BNCC

A discussão sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), que se prolongou no Congresso Nacional a partir de 2010 e só foi aprovado em 2014 pela então presidenta Dilma Rousseff, gerou um amplo debate sobre os investimentos direcionados à educação no Brasil. No entanto, o financiamento da educação não foi o único ponto discutido. A criação do PNE contou com a participação de diversos setores da sociedade. Foram três anos em que educadores e educadoras, representantes de movimentos sociais e organizações da sociedade em geral dedicaram-se à construção do plano, tomando em conta vários aspectos da realidade educacional do país (Souza, 2014).

Em 2009, ocorreram as conferências municipais e estaduais de educação, com o objetivo de propor e debater diretrizes para o PNE. No ano seguinte, em 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujo tema foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. Mais uma vez, a CONAE colocou a questão da inclusão no centro das discussões, destacando o caráter excludente do sistema educacional brasileiro. Logo, o Eixo VI, item 253 do documento referência da Conae

corroborar:

Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, de classe, de gênero, étnico-raciais e geracionais, a garantia de uma educação que se realize pautada na justiça social, que considere o mundo do trabalho para além da teoria do capital humano e que reconheça a diversidade ampliando a noção de inclusão e igualdade social constitui um desafio (CONAE, 2010, p. 96).

Mais uma vez, as raízes socioculturais da desigualdade foram enfatizadas, e a demanda por uma educação baseada em justiça social foi o ponto central do documento da Conae. A organização das conferências de educação contou com representantes do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação, da Câmara dos Deputados, do Senado e de entidades educacionais dos níveis municipal, estadual e federal. Esses representantes consolidaram as contribuições das conferências e elaboraram o documento final que serviu de base para o PNE. Havia a expectativa de que, com um debate amplo envolvendo setores engajados na educação (professores e movimentos sociais), não haveria grandes divergências entre o documento da Conae e o PNE.

Esses eventos guiaram as discussões do PNE, destacando, além do financiamento da educação, a questão da inclusão. Isso envolveu debates sobre desigualdades étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual presentes no ambiente escolar. Nesse contexto, os movimentos feministas e LGBT desempenharam um papel crucial na definição das diretrizes do PNE, que visavam enfrentar essas desigualdades ao longo dos dez anos seguintes.

Enquanto os setores mencionados anteriormente se mobilizaram para garantir que o PNE se comprometesse com a erradicação das desigualdades, identificando-as para reconhecer sua presença e a urgência de seu enfrentamento, movimentos conservadores católicos e evangélicos, através de suas entidades e representantes políticos, se engajaram na batalha contra o que chamaram de “ideologia de gênero”, supostamente permeando o PNE.

Segundo Souza (2014), essa expressão já estava presente em conferências episcopais desde 1998, mas veio à tona com as discussões sobre o PNE e foi difundida em alguns blogs e sites católicos, como por exemplo, no site “Canção Nova”, quando o Cardeal Orani divulgou a seguinte mensagem:

O documento a ser votado contém, no entanto, uma afronta às famílias brasileiras responsáveis pelas novas gerações, pois introduz, oficialmente, no ensino nacional, a revolucionária, sorrateira e perigosa “ideologia de gênero”, desmascarada mais de uma vez por estudiosos de renome. É importante saber que a palavra gênero substitui – por uma ardilosa e bem planejada manipulação da linguagem – o termo sexo. Tal substituição não se dá, porém, como um sinônimo, mas, sim, como um vocábulo novo capaz de implantar na mente e nos costumes das pessoas conceitos e práticas inimagináveis. Nesse modelo inovador de sociedade, não existiria mais homem e mulher distintos segundo a natureza, mas, ao contrário, só haveria um ser humano neutro ou indefinido que a sociedade – e não o próprio sujeito – faria ser homem ou mulher, segundo as funções que lhe oferecer. Vê-se, portanto, quão arbitrária, antinatural e anticristã é a ideologia de gênero contida no Plano Nacional de Educação (PNE) e que, por essa razão, merece a sadia reação dos cristãos e de todas as pessoas de boa vontade, a fim de pedir que nossos representantes no Congresso Nacional façam, mais uma vez, jus ao encargo que têm de serem nossos representantes e rejeitem, peremptoriamente, a ideologia de gênero em nosso sistema de ensino (Canção Nova, 2014).

A pressão de grupos conservadores conseguiu barrar a inclusão da igualdade de gênero como uma das diretrizes do PNE, proposta que visava superar desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.

Originalmente, o Projeto de Lei 8.035/2010, que deu origem ao PNE, não detalhava essas diretrizes em seu texto principal, embora os anexos da Conferência Nacional de Educação (Conae), de 2010, já abordassem essas questões. No Senado, houve uma tentativa de incluir um substitutivo que explicitava a promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. No entanto, após uma forte campanha de grupos católicos e evangélicos conservadores, essa proposta foi derrubada. O relator do Senado, Vital do Rêgo, inicialmente, defendeu a inclusão dessas diretrizes, argumentando que era necessário combater discriminações específicas, conforme previsto na Constituição:

A alteração empreendida no inciso III do art. 2º do projeto de lei, que elimina a menção expressa às espécies de discriminação que se almeja combater contraria orientação contida no rol de objetivos fundamentais da Constituição Federal que elenca e identifica essas espécies discriminatórias. Propomos a retomada do texto da CCJ no ponto (BRASIL, 2013).

O mesmo senador, no entanto, diante da intensa pressão de grupos católicos e evangélicos conservadores, que se mobilizaram contra o substitutivo e contra ele

próprio, acabou recuando em sua posição.

A campanha contra a inclusão da igualdade de gênero e orientação sexual foi intensa. Grupos católicos e evangélicos mobilizaram-se massivamente, pressionando parlamentares e participando ativamente dos debates legislativos. Figuras como o padre Paulo Ricardo, conhecido por suas posições conservadoras e críticas aos direitos LGBTQIA+ e aos reprodutores do mesmo pensamento, tiveram um papel central nessa mobilização." Eles argumentavam que a inclusão dessas diretrizes representava uma "ideologia de gênero" que ameaçava os valores familiares tradicionais, como explicita o trecho a seguir de uns dos seus diversos textos contra o tema no seu site:

Em resumo, os chamados "especialistas" já se sentem responsáveis pela educação das crianças. Pouco importa que os pais sejam a favor ou contra a ideologia de gênero; que eles tenham lotado as câmaras legislativas do Brasil para protestar contra essa teoria perversa. Os "especialistas" acham que sabem o que é melhor para os nossos filhos e vão colocar a matéria dentro das salas de aula, queiram ou não as famílias. Se isso já não é uma espécie de totalitarismo, estamos bem próximos de chegar lá. [...] Para implantar a sua utópica sociedade andrógina – na qual "as diferenças genitais entre os seres humanos não mais importariam culturalmente" [7] –, essas pensadas estão dispostas a abolir não só a religião, mas a própria lei natural dos corações humanos. Não há verdade de nenhum tipo que as limite: apenas a sua vontade, e nada mais (padrepauloricardo.org, 2015).

No final, o texto aprovado do PNE manteve uma redação mais genérica, "a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" (BRASIL, 2012). No entanto, a retirada da menção explícita às desigualdades de gênero, raça, orientação sexual e outras invisibilizou as desigualdades históricas enfrentadas por grupos marginalizados, como negros, indígenas, mulheres e LGBTQs. Isso reflete a falta de reconhecimento da interseccionalidade das opressões, perpetuando as desigualdades sociais.

O debate concentrou-se principalmente na questão de gênero e orientação sexual, mas a exclusão dessas diretrizes específicas no PNE impacta negativamente a promoção da igualdade educacional para grupos historicamente excluídos. Apesar de o texto final do PNE manter a menção à superação das desigualdades educacionais, a falta de especificação dessas desigualdades dificulta o enfrentamento das opressões estruturais que afetam esses grupos.

Dessa maneira, tal exclusão marca não apenas a vitória de setores conservadores na disputa pelo currículo, mas também o enfraquecimento das políticas educacionais comprometidas com a justiça social. Essa exclusão teve impacto direto na formulação da BNCC, cuja proposta, como visto, embora sustente os princípios de equidade, apresenta lacunas significativas no enfrentamento das desigualdades estruturais. No capítulo seguinte, a análise se concentra nos enfrentamentos e tensionamentos que se revelam na redação final de tal documento.

3 COMO AS POLÍTICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SE ARTICULAM NO PRESENTE DEBATE

3.1 Disputas na formulação das políticas de educação sexual no Brasil

No primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o programa Brasil Sem Homofobia (BSH) foi criado em decorrência da movimentação e da militância de grupos LGBTQIA+ nos anos 90 e 2000. Esse programa representou um ponto crucial no Brasil em termos de inclusão, enfocando a não discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero. O BSH promoveu os direitos humanos das pessoas LGBTs como parte integrante das políticas públicas e estratégias governamentais a serem implementadas, de forma abrangente, por vários Ministérios e Secretarias (Alves, 2022).

Entre as medidas tomadas pelo programa estavam a inclusão da não discriminação e a promoção dos direitos LGBTQIA+ nas políticas públicas federais implementadas por diferentes Ministérios e Secretarias; a produção de conhecimento para apoiar políticas de combate à violência e à discriminação por orientação sexual, incluindo a realização de uma pesquisa nacional com recorte LGBTQIA+; e a reafirmação do compromisso do Estado e da sociedade brasileira na defesa dos direitos humanos.

Em 2011, o projeto “Escola Sem Homofobia” foi criado, resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) (Rodrigues e Silva, 2020). Voltado para instituições educacionais, o projeto tinha como objetivo promover um ambiente escolar em que a igualdade e o respeito à diversidade fossem favorecidos. Isso seria alcançado através de alterações nas práticas e no currículo escolar, tendo como principal meta: o reconhecimento das diversas dimensões morais, culturais e sociais da sociedade brasileira, bem como comprometer-se com os direitos humanos e a inclusão das pessoas LGBTQIA+.

Além disso, esse projeto visava a criação de materiais pedagógicos, como cartilhas, vídeos e guias para educadores, que abordassem variados temas relacionados à diversidade sexual e de gênero, a fim de combater o preconceito e a discriminação nas escolas. Desse modo, haveria a oferta de formação aos professores

para lidarem com os direitos LGBTQIA+, bem como a luta contra a violência e os preconceitos e o respeito à diversidade entre os jovens e adolescentes (Barragán, 2018).

No entanto, o projeto nunca chegou a ser implementado de fato, pois foi vetado pela presidente Dilma Rousseff, devido às pressões das bancadas religiosas. Os argumentos utilizados para o cancelamento dessa proposta giravam em torno da ideia de que tal projeto promovia a "ideologia de gênero" e incentivava a homossexualidade, gerando, assim, uma grande controvérsia pública. À época, o então deputado Jair Bolsonaro apelidava o projeto de "kit gay" e realizava o desserviço público espalhando inverdades sobre o material, com o intuito de prejudicar o verdadeiro sentido do programa.

Entre diversas acusações que fizeram sobre o projeto, o deputado Bolsonaro e outros críticos afirmavam que os materiais incitavam a sexualização precoce das crianças e adolescentes, distorcendo o conteúdo proposto que, na verdade, visava promover respeito e compreensão das diversidades, além de que forçaria o Estado a discutir, necessariamente, na educação brasileira, as políticas públicas voltadas aos problemas relacionados à temática de gênero e sexualidade.

A campanha contra o "Escola Sem Homofobia" gerou um ambiente de polarização e desinformação, dificultando um debate mais aprofundado e baseado em evidências sobre a importância de combater a homofobia e a transfobia nas escolas. Dessa forma, um projeto que tinha o potencial de promover uma educação mais inclusiva e respeitosa foi barrado, perpetuando desafios significativos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, apesar dos esforços e da intenção inicial de criar um ambiente educacional mais inclusivo, o "Escola Sem Homofobia" não conseguiu superar as barreiras políticas e sociais da época, deixando um importante legado de debate sobre a necessidade de políticas públicas que promovam a diversidade e combatam o preconceito nas instituições de ensino brasileiras.

Mais tarde, na década de 2010, mais entraves foram colocados a respeito da manutenção e desenvolvimento pleno de políticas públicas referentes à educação sexual. No Plano Nacional de Educação (2014–2024), um documento orientador referente à execução de políticas públicas educacionais que se estendem à educação básica e superior fez menção sobre desigualdades no âmbito escolar.

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (Brasil, 2014.p. 22).

Esse evento reforça que tal tipo de debate, para a maioria dos políticos brasileiros, ainda é uma discussão difícil e não é entendida como urgente e importante. A nova redação, ao não mencionar diretamente as desigualdades de gênero e a orientação sexual, minimiza esses temas tão importantes para construir um ambiente escolar mais justo e inclusivo. Como resultado, a decisão do Senado pode ser vista como um retrocesso nas políticas educacionais, pois a falta de especificidade pode levar a preconceitos e discriminações que afetam diretamente o ambiente escolar e a vida dos estudantes. Essa alteração no projeto de lei mostra a recusa em abordar diretamente as questões de gênero e sexualidade. Isso reflete uma perspectiva conservadora que prefere uma abordagem mais abrangente e menos preocupada com as particularidades das desigualdades que já existem.

Visto que o Brasil possui uma grande área rural agrícola, em 2014, o Ministério da Educação propôs normas para a educação infantil voltadas para a educação básica do campo, em que brinquedos e materiais pedagógicos se relacionavam com uma proposta de educação para a diversidade.

Garantir o acesso a brinquedos, jogos, livros e material pedagógico em geral, respeitando a realidade do campo e da Educação Infantil assim como as diferenças étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, geracional e religiosa e serem adequados às diferentes faixas etárias, possibilitando ações afirmativas (Brasil, 2014B, p. 26).

O retrocesso no tema de gênero e sexualidade no âmbito educacional tornou-se ainda mais evidente a partir da análise do Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo Nascimento e Chiaradia (2017), desde a construção do PNE 2011-2020, observaram-se alterações e até supressões totais de questões relacionadas a gênero e sexualidade, bem como de seus artigos de leis correspondentes. Um exemplo claro desse retrocesso pode ser visto ao comparar o PNE 2001-2010 (Lei n.º 10.172, de 09/01/2001) com o PNE 2014-2024. O plano anterior apresentava uma discussão mais

abrangente, incluindo a análise de livros didáticos quanto a conteúdos discriminatórios voltados à mulher, ao negro e ao indígena. Além disso, previa a inclusão, na formação docente, de debates sobre temas transversais e questões de gênero (Nascimento e Chiaradia, 2017). No entanto, o texto final do PNE 2014-2024 reduziu significativamente essas propostas, condensando-as em apenas uma linha de ação, o que reflete um esvaziamento das discussões e um claro recuo em relação às conquistas anteriores:

Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Brasil, 2014).

Em relação ao Currículo Paulista, o documento orientador com as habilidades e as competências que os docentes do Estado de São Paulo devem utilizar como base para suas aulas, segue a supressão de termos como orientação sexual, educação sexual e gênero, estabelecidos pela BNCC. Veja:

Não há como não ressaltar a omissão das temáticas de gênero e sexualidade diretamente pelo currículo paulista na etapa Ensino Médio. Até mesmo o uso do termo “sexualidade” configura como se fosse uma palavra que não possa ser usada, tanto que o pouco do assunto presente no currículo (no caso, as ISTs e gravidez na adolescência) foram denominadas como Saúde e Bem-Estar do Adolescente, aspirando meramente a supressão aos processos de educação e socialização, pois visa um procedimento de educação reprodutiva (Fogaça, 2022).

Assim, a omissão de discussões sobre gênero e sexualidade no currículo do Ensino Médio paulista reclassifica questões importantes sob termos genéricos como Saúde e Bem-Estar do Adolescente. Essa abordagem restritiva prejudica a compreensão dos alunos sobre esses temas, reforçando a invisibilidade de grupos marginalizados, como a população trans, que já enfrenta altos índices de evasão escolar e violência no ambiente escolar (Nascimento, 2021).

A reformulação curricular do Ensino Médio no estado de São Paulo, ao incorporar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), optou por uma abordagem que dilui temas fundamentais sobre gênero e sexualidade em eixos genéricos como "Saúde e Bem-Estar do Adolescente". Essa opção, que à primeira

vista poderia parecer neutra, revela na prática um significativo retrocesso educacional, pois evita o tratamento direto de questões essenciais para a formação integral dos jovens. Como aponta Silva (2023), a exclusão de termos como “identidade de gênero” da BNCC e, conseqüentemente, do Currículo Paulista, não foi um descuido, mas uma decisão deliberada por grupos conservadores que associam erroneamente esses conceitos científicos a uma suposta ideologia de gênero.

Essa pretensa neutralidade curricular configura-se, na realidade, como uma estratégia política de omissão. Ao empregar termos vagos como "saúde emocional" e "relações saudáveis" sem mencionar especificamente orientação sexual ou igualdade de gênero, o documento orientador deixa professores sem subsídios adequados para abordar, em sala de aula, temas urgentes como homofobia, transfobia e violência de gênero. Como consequência, muitos educadores - seja por receio de represálias ou por falta de formação específica - evitam tais discussões, perpetuando, assim, a marginalização de questões que são vitais para a construção da cidadania (Silva 2023).

Os impactos dessa lacuna curricular são profundos e mensuráveis. Sem acesso a discussões estruturadas no ambiente escolar, muitos jovens recorrem a fontes não confiáveis na internet, onde predominam desinformação e estereótipos prejudiciais. A omissão de temas, como prevenção a DSTs, noções de consentimento e respeito à diversidade sexual, coloca os estudantes em situação de vulnerabilidade, aumentando os riscos de exposição à violência, gravidez não planejada e discriminação. Além disso, a não problematização das normas de gênero e sexualidade neutraliza preconceitos, reforçando estereótipos heteronormativos que marginalizam ainda mais estudantes LGBTQIA+.

Esse cenário contrasta fortemente com as reais necessidades educacionais evidenciadas por pesquisas recentes. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) revelam que aproximadamente 30% das alunas brasileiras já sofreram assédio no ambiente escolar. Estudos sobre evasão escolar demonstram que estudantes LGBTQIA+ figuram entre os grupos mais vulneráveis ao abandono dos estudos, situação frequentemente associada ao bullying e à falta de acolhimento institucional. Tais dados evidenciam a urgência de uma educação sexual abrangente e inclusiva, que o atual Currículo Paulista insiste em não fornecer.

Diante desse quadro, torna-se imperiosa uma revisão curricular que incorpore

explicitamente as discussões sobre gênero como categoria científica e de análise social (Silva 2023). A escola, como espaço privilegiado de formação cidadã, não pode se eximir de abordar temas que são constitutivos da experiência humana e da vida concreta dos estudantes. A manutenção da atual abordagem genérica e omissa no Currículo Paulista representa uma falha grave no cumprimento da função social da educação, com potencial de perpetuar desigualdades e formar gerações despreparadas para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo. A construção de uma sociedade verdadeiramente democrática exige que a escola assuma seu papel na promoção do respeito à diversidade e no combate a todas as formas de discriminação (Nascimento, 2021).

Com a chegada do governo Bolsonaro (2019–2022), o conservadorismo aumentou assombrosamente e se infiltrou ainda mais no Senado e na Câmara dos Deputados. As fake news tornaram-se um elemento presente desde a sua campanha política até o fim de seu governo. A questão do kit gay, por exemplo, apresentado anteriormente neste texto, foi um tema deturpado pelos chamados bolsonaristas políticos. Tem-se, ainda nesse período, a nomeada “mamadeira de piroca” - um vídeo que bombou durante as eleições de 2018, em que um homem mostra uma mamadeira com o bico em formato de pênis e diz que tal item foi distribuído em creches pelo Partido dos Trabalhadores (PT) a mando de Fernando Haddad (Queiroga, 2021), e ainda foi um tema que voltou à tona na disputa para a reeleição do governo Bolsonaro em 2022. Há também o discurso relacionado ao banheiro unissex nas escolas, sendo mais uma tentativa de fortalecer um discurso sobre “ideologia de gênero”, enquanto, de fato, o debate deveria se preocupar com a própria falta de banheiros nas escolas.

Diferentemente das fake news sobre banheiros unissex, instrumentalizadas pela extrema direita para criar um clima de pânico moral, escolas sem banheiro são um problema concreto no Brasil. Segundo o Censo Escolar divulgado este ano pelo Inep, havia em 2021 no país 3,7 mil colégios públicos sem nenhum banheiro (Mazza e Pilar, 2022).

Houve ainda, em 2019, um episódio envolvendo o recolhimento da “Caderneta de Saúde do Adolescente”, em que constava como objetivo a promoção do debate sobre a saúde reprodutiva de jovens entre 10 e 19 anos. Entre os assuntos tratados na cartilha, tinha, por exemplo, cuidados básicos em saúde, a importância da vacinação, transformações do corpo na adolescência, métodos de prevenção à

gravidez e doenças sexualmente transmissíveis (Cancian, 2019). Contudo, Bolsonaro entendeu que as ilustrações da caderneta, como, por exemplo, os órgãos sexuais e reprodutivos ou a imagem de como uma camisinha é colocada, seriam inapropriadas para as crianças e adolescentes e, então, mandou que o Ministério da Saúde recolhesse o material e fizesse uma outra caderneta, com menos páginas, menos imagens e mais barata.

Com o fim do governo Bolsonaro e a eleição de Lula, criou-se a expectativa de que políticas públicas e debates e menos conservadores fossem discutidos novamente. No entanto, a eleição de 2022 resultou na escolha de senadores e deputados com um perfil marcadamente conservador em questões como: os direitos sexuais e reprodutivos, violência contra a mulher, concepção de família, posicionamento sobre responsabilidades domésticas, religião e posições antigênero (Oliveira, 2023), dificultando, de tal maneira, o debate e discussões sobre novas políticas públicas de educação sexual nas escolas.

3.2 UNESCO e políticas públicas internacionais para a educação sexual

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizou um documento próprio sobre as questões de educação sexual, chamado de Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade (UNESCO, 2010).

Fundamentada numa revisão rigorosa das evidências sobre programas de educação em sexualidade, esta Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade é dirigida a profissionais e tomadores de decisão dos setores de educação e saúde (UNESCO, 2010, v. 1, p. III).

A primeira edição tem como foco principal a preocupação gerada pela epidemia de AIDS e o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) que afeta todo o globo.

A UNESCO enfatiza que:

Em resposta à aids, os formuladores de política têm a responsabilidade especial em exercer a liderança, dar passos ousados e estar preparados para desafiar a sabedoria recebida quando o mundo nos lança novos desafios. O ponto onde isso é mais verdadeiro é a necessidade de examinar nossas crenças sobre sexualidade, relacionamentos e aquilo que é apropriado discutir com crianças e jovens num mundo afetado pela aids. Incito todos a

que ouçam jovens, famílias, professores e outros profissionais e trabalhem com comunidades, a fim de superar suas preocupações e a que usem essa Orientação Técnica Internacional para tornar a educação em sexualidade uma parte integral da resposta nacional à pandemia do VIH (UNESCO, 2010, v. 1, p. IV)

Havia uma intenção nessa primeira edição do documento que incentiva políticas que desafiam preconceitos e restrições culturais, promovendo uma educação que capacite jovens a tomarem decisões informadas sobre sua saúde sexual e reprodutiva. Ao incluir vozes de diferentes atores — desde formuladores de políticas até jovens e comunidades —, a UNESCO propõe um modelo de educação sexual que vá além da mera prevenção de doenças, focando também no bem-estar integral e nas relações humanas.

A Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade, segundo a UNESCO (2010), teve sua construção elaborada com base em uma revisão de literatura sobre o impacto da educação sexual no comportamento. A revisão considerou 87 estudos de todo o mundo; 29 provinham de países em desenvolvimento, 47 dos Estados Unidos e 11 de países desenvolvidos (UNESCO, 2010, v. 1, p. 4). Uma análise independente identificou e confirmou as informações características usuais em programas educacionais sobre sexualidade já existentes e analisados, considerando sua eficácia em ampliar o conhecimento, elucidar valores e atitudes, aprimorar habilidades e, eventualmente, influenciar comportamentos.

Em fevereiro de 2013, houve uma reunião de consultoria técnica global com especialistas de 13 países, são eles: África do Sul, Chile, China, EUA, França, Índia, Jamaica, México, Nigéria, Países Baixos, Quênia, Reino Unido e Suécia (UNESCO, 2010, v. 1, p. 41-42). Tal reunião teve como cerne a tentativa de alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), dentre eles, principalmente o ODM 3 (promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres), o ODM 5 (reduzir a mortalidade materna e ter acesso universal à saúde reprodutiva) e o ODM 6 (combater o VIH e a SIDA) (UNESCO, 2010, v. 1, p. 5). Ademais, a promoção da saúde sexual e reprodutiva era também o alvo da construção desse documento orientador.

Sobre a definição da sexualidade e suas concepções, o documento utiliza definições da Organização Mundial de Saúde (OMS), nas quais o “desenvolvimento sexual de uma pessoa é um processo que inclui dimensões físicas, psicológicas,

emocionais, sociais e culturais” (UNESCO, 2010, v. 1, p. 5). Além disso, destaca que tal desenvolvimento “também está inextricavelmente ligado ao desenvolvimento da identidade de um indivíduo e se desdobra no âmbito de contextos socioeconômicos e culturais específicos” (Idem, 2010, p.).

A UNESCO sistematizou, em forma de quadro, algumas das principais manifestações à educação sexual e as respectivas respostas baseadas em evidências científicas e pedagógicas. Abaixo, apresenta-se um resumo de algumas dessas objeções e respostas:

Quadro 2 - Possíveis preocupações/objeções ao trabalho de educação sexual e respostas fornecidas.

Preocupações	Respostas
A educação em sexualidade leva ao sexo precoce.	Pesquisas de todo o mundo indicam claramente que a educação em sexualidade raramente leva a um início sexual precoce, se é que o faz. A educação em sexualidade pode levar a um comportamento sexual mais tardio e mais responsável, ou pode não ter nenhum impacto discernível sobre o comportamento sexual.
A educação em sexualidade priva as crianças de sua ‘inocência’.	Obter a informação certa que seja cientificamente correta, sem fazer pré-julgamentos, apropriada para a idade e completa, num processo cuidadosamente dividido em fases desde o início do ensino formal, é algo que beneficia a todas as crianças e jovens. Quando isso não existe, crianças e jovens frequentemente recebem mensagens contidas e às vezes prejudiciais de seus pares, da mídia ou de

	outras fontes. Uma educação em sexualidade de boa qualidade equilibra essa situação, por meio do fornecimento de informações corretas e de uma ênfase em valores e relacionamentos.
A educação em sexualidade é contra nossa cultura ou religião.	A Orientação Técnica Internacional sublinha a necessidade da relevância cultural e de adaptações locais, engajando e criando apoio entre os guardiões da cultura numa dada comunidade. As partes envolvidas, incluindo líderes religiosos, devem participar da elaboração da futura forma da educação em sexualidade. Entretanto, o guia também enfatiza a necessidade de modificar normas sociais e práticas nocivas que não se alinham com os direitos humanos e aumentam a vulnerabilidade e o risco, especialmente para meninas e mulheres jovens.
Cabe aos responsáveis parentais e à família alargada educar os nossos jovens sobre sexualidade.	Mecanismos tradicionais de preparação de jovens para a vida sexual e relacionamentos estão desaparecendo em alguns locais, frequentemente sem que nada preencha esse vácuo. A educação em sexualidade reconhece o papel primário dos pais e da família como fonte de informação, apoio e assistência em moldar uma abordagem saudável à sexualidade e aos relacionamentos. Cabe aos governos, por meio de ministérios de educação, escolas e professores, apoiar e

	complementar o papel dos pais, fornecendo um ambiente de aprendizado seguro e de apoio, além dos instrumentos e materiais para prestar uma educação em sexualidade de boa qualidade.
Os responsáveis parentais farão objeção ao ensino da educação em sexualidade nas escolas.	Responsáveis parentais e famílias têm um papel primário em moldar aspectos chave da identidade sexual e de relacionamentos sociais e sexuais de seus filhos. As escolas e instituições educacionais onde crianças e jovens passam grande parte de sua vida são um ambiente apropriado para que os jovens aprendam sobre sexo, relacionamentos, VIH e outras DSTs. Quando essas instituições funcionam bem, os jovens são capazes de desenvolver os valores, habilidades e conhecimentos para fazer escolhas informadas e responsáveis em sua vida social e sexual. Os professores devem fornecer informações e apoio qualificados e de convivência para a maioria das crianças e jovens. Na maior parte dos casos, os responsáveis parentais dão grande apoio a programas escolares de educação em sexualidade.
A educação em sexualidade pode ser boa para os jovens, mas não para as crianças pequenas.	A Orientação Técnica Internacional baseia-se no princípio de apropriação à idade, que reflete no agrupamento de objetivos de aprendizado, indicados no Volume II, de forma flexível, a fim de levar em conta os contextos local e

	comunitário. A educação em sexualidade abrange uma gama de relacionamentos, não somente de ordem sexual. As crianças estão cientes e reconhecem tais relacionamentos muito antes de dar rédeas à sua sexualidade e, portanto, necessitam das habilidades para compreender seus corpos, relacionamentos e sentimentos desde cedo. A educação em sexualidade estabelece os alicerces, tais como aprender os nomes corretos das partes do corpo, compreender os princípios da reprodução humana, explorar relações familiares e interpessoais, aprender sobre segurança e desenvolver confiança. Depois que esses alicerces estão estabelecidos, podemos usá-los e construir gradualmente sobre eles, de acordo com a idade e o desenvolvimento de uma criança.
Os professores podem estar dispostos a dar aulas de educação sexual, mas não se sentem confortáveis, pois não têm habilidades ou têm receio de fazê-lo.	Professores bem capacitados, apoiados e motivados têm um papel chave no fornecimento de educação em sexualidade de boa qualidade. Políticas e currículos setoriais e escolares claros ajudam a apoiar professores nesse sentido. Os professores devem ser estimulados a se especializar em educação em sexualidade, por meio de uma ênfase adicional na formalização do assunto no currículo, bem como maior

	desenvolvimento e apoio profissional.
A educação em sexualidade já faz parte de outras disciplinas (biologia, habilidades de vida ou educação cívica).	Ministérios, escolas e professores em muitos países já estão respondendo ao desafio de melhorar a educação em sexualidade. Embora reconhecendo o valor desses esforços, o uso da Orientação Técnica Internacional é uma oportunidade para avaliar e fortalecer o currículo, a prática didática e a base de evidências num campo dinâmico e em rápida mudança.
A educação em sexualidade deve promover valores.	A Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade apoia uma abordagem baseada em direitos, em que valores como respeito, aceitação, tolerância, igualdade, empatia e reciprocidade estão inextricavelmente vinculados a direitos humanos universalmente aceitos. Não é possível divorciar considerações de valores de discussões de sexualidade.

Fonte: UNESCO (2010, p. 9)

O enfrentamento das possíveis objeções à implementação da educação sexual, segundo a UNESCO (2010), requer atuação próxima e proativa do Ministério da Educação, que deve incentivar a participação de todos os envolvidos no processo, tais como:

- jovens, representados em sua diversidade, e organizações que trabalhem com eles;
- pais e associações de pais e mestres;
- formadores de políticas e políticos;
- ministérios, incluindo saúde e outros envolvidos com as necessidades dos jovens;
- profissionais e instituições educacionais, incluindo professores, diretores e instituições de formação;

- líderes religiosos e organizações confessionais;
- sindicatos de professores;
- instituições de formação de profissionais de saúde;
- pesquisadores;
- líderes comunitários e tradicionais;
- grupos de lésbicas, gays, bissexuais e indivíduos transgênero;
- ONGs, particularmente as que trabalham em saúde sexual e reprodutiva com jovens;
- pessoas vivendo com o VIH;
- a mídia (local e nacional);
- doadores ou financiadores externos relevantes (UNESCO, 2010, v. 1, p. 10).

Em 2019, a UNESCO publicou o segundo volume das Orientações Técnicas Internacionais sobre Educação em Sexualidade, com o subtítulo “Uma abordagem baseada em evidências”. Guiada pela Agenda 30 para o desenvolvimento sustentável, a segunda edição “se beneficia de uma nova revisão das evidências atuais e reafirma a posição da educação em sexualidade dentro de um marco de direitos humanos e igualdade de gênero” UNESCO (2019, v. 2, p. 9). E afirma que “promove a aprendizagem estruturada acerca de sexo e relacionamentos de maneira positiva, afirmativa e centrada no melhor interesse da pessoa jovem” (Idem, 2019, p.).

Segundo a UNESCO (2019), durante os nove anos que se passaram desde a primeira edição das Orientações, um número crescente de jovens se mobilizam para reivindicar o direito à educação em sexualidade, além de exigir que seus governantes honrem os compromissos políticos assumidos para as gerações presentes e posteriores. Em 2012, no Fórum Global da Juventude, que ocorreu enquanto acontecia a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), houve um clamor da juventude presente no evento, em que foi pedido aos governos que “criassem ambientes e políticas favoráveis para garantir que tenham acesso à Educação Integral em Sexualidade (EIS) em contextos formais e não formais, por meio da redução de barreiras e da alocação de orçamentos adequados” (UNESCO, 2019, v. 2, p. 9). Logo, dentro e fora da escola, na comunidade em que as famílias vivem, clamaram pela disponibilização de verbas e orçamentos adequados para garantir que essa educação seja acessível e de qualidade para todos, além da falta de informação e objeções contra a EIS.

E por que uma segunda edição? Segundo a UNESCO (2019):

O campo da EIS tem evoluído rapidamente desde a primeira publicação das Orientações. A implementação de programas de educação em sexualidade em contextos educacionais diversos tem gerado mais entendimento e mais

lições aprendidas, enquanto a base de evidências sobre a EIS vem sendo consolidada e ampliada. Os ODS agora oferecem um novo marco global para o desenvolvimento no qual se esclarecem o escopo, a posição e a relevância da educação em sexualidade (UNESCO, 2019, v. 2, p. 14).

Então, novos pontos de vista têm sido apresentados, destacando a crescente valorização das perspectivas de gênero e do contexto social na promoção da saúde.

“O papel protetor da educação na redução da vulnerabilidade a resultados insatisfatórios de saúde sexual, incluindo aqueles relacionados ao HIV, às IST, à gravidez precoce e não intencional e à violência baseada em gênero” (UNESCO, 2019, v. 2, p. 14). Tudo isso permeado pela influência e o amplo acesso à internet e às redes sociais.

Considerando essas diretrizes internacionais e o papel de liderança atribuído aos Estados na promoção de políticas públicas de educação sexual, é fundamental refletir como essas orientações têm sido apropriadas no contexto brasileiro. A seguir, analisaremos como as políticas nacionais têm respondido a esses compromissos, revelando embates ideológicos, avanços e retrocessos em torno da temática da sexualidade na educação.

3.3 A evolução das políticas públicas nacionais em resposta às diretrizes internacionais

A evolução das políticas públicas nacionais em resposta às diretrizes internacionais sobre educação sexual reflete um processo complexo e multifacetado, marcado por avanços, resistências e adaptações locais. Desde a publicação das Orientações Técnicas Internacionais sobre Educação em Sexualidade pela UNESCO em 2010, diversos países têm buscado alinhar suas políticas educacionais e de saúde às recomendações globais, visando promover uma abordagem integral e baseada em direitos humanos.

No entanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios significativos, especialmente em contextos em que normas culturais, religiosas e socioeconômicas entram em conflito com os princípios propostos. Enquanto alguns países registraram progressos notáveis, como a redução de gravidez na adolescência e de infecções por HIV, outros enfrentam retrocessos ou resistências organizadas, evidenciando a

necessidade de uma articulação cuidadosa entre as políticas internacionais e as realidades locais. Além disso, a integração da educação sexual com outras políticas públicas, como saúde reprodutiva, igualdade de gênero e combate à violência sexual, tem se mostrado essencial para ampliar seu impacto e garantir uma abordagem holística e sustentável.

Este tópico explora como as políticas nacionais têm respondido às diretrizes da UNESCO, destacando casos de sucesso, desafios persistentes e a importância de uma adaptação contextualizada para o alcance dos objetivos globais. No Brasil, a incorporação dessas diretrizes tem oscilado conforme os contextos políticos e sociais. A partir da publicação das Orientações Técnicas Internacionais sobre Educação Sexual pela UNESCO em 2010, o nosso país buscou, ainda que de maneira fragmentada, alinhar as políticas públicas fundamentadas por direitos humanos e evidências científicas. Documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 trouxeram elementos que dialogam com os princípios da educação sexual integral, com a valorização e o reconhecimento da diversidade, bem como a importância da equidade de gênero.

Contudo, o avanço para chegar nessas diretrizes enfrentou diversos obstáculos, principalmente após 2010, com o crescimento de movimentos conservadores e religiosos em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil. No cenário nacional, propostas como o “Escola sem Partido” ganharam visibilidade e apoio político, promovendo uma visão que condena o que é denominado como “ideologia de gênero” nas escolas e atacando diretamente as políticas de educação sexual.

A partir de 2016, vemos que esse movimento ganhou ainda mais força com a ascensão de políticos alinhados a pautas moralistas, dificultando a ampliação ou mesmo a manutenção de ações e programas voltados às pautas de gênero e sexualidade. Tal conjuntura demonstrou como os fatores políticos, religiosos e ideológicos em nosso país podem comprometer as diretrizes internacionais e, desse modo, reforça a necessidade e a importância de se pensar estratégias de enfrentamento e resistência que envolvam a sociedade civil, os profissionais da educação e os organismos multilaterais.

Nessa conjuntura, o papel das instituições de ensino e dos profissionais da

educação torna-se central para garantir a continuidade e a efetividade das políticas públicas de educação sexual. A formação inicial e continuada dos professores é fundamental para que possam atuar de maneira crítica, ética e comprometida com a promoção da inclusão de corpos desviantes e da formação cidadã. Além disso, vale ressaltar que espaços democráticos dentro das escolas, como o Grêmio Estudantil e os conselhos escolares, contribuem para o fortalecimento de sujeitos autônomos, além de uma cultura menos binária e mais diversa.

Por fim, é imprescindível reconhecer que a efetivação das diretrizes internacionais não se dá de forma linear e uniforme, exigindo a construção de políticas sensíveis às especificidades socioculturais de cada território. A articulação entre os diferentes níveis de governo, a escuta ativa das comunidades escolares e o apoio de organismos internacionais são elementos-chave para que se avance na garantia do direito à educação sexual integral.

3.4 Ideologia de gênero: um problema na América Latina

Silva (2023) diz que as campanhas antigênero tornaram-se um fenômeno transnacional que se proliferaram por países europeus e nos desdobramentos mais recentes têm ganhado muita força na América Latina. A Espanha foi o primeiro país europeu onde ativistas católicos leigos se mobilizaram massivamente nas ruas a partir de 2005, em resposta à legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo e outras medidas de igualdade de gênero e direitos sexuais e reprodutivos. Essa mobilização, inicialmente concentrada na Espanha, expandiu-se para outros países, como Argentina (2010), França (2011), Brasil e Haiti (2013), além de Itália (2015), Colômbia, México, Chile e Bolívia (2016). A Igreja Católica Espanhola, em colaboração com minorias evangélicas, tem tentado reverter essas reformas, participando de manifestações e adotando um discurso mais duro contra os direitos das mulheres e da comunidade LGBTQIA+. Junqueira (2018) reflete que, nos últimos anos, observa-se uma crescente mobilização transnacional de grupos religiosos e conservadores em torno do combate à chamada "ideologia de gênero" – um termo sem base acadêmica, mas eficaz como ferramenta retórica para unir discursos contrários aos direitos LGBTQIA+ e à igualdade de gênero.

Como aponta Garbagnoli (2014), trata-se de uma ofensiva reacionária, de

matriz fundamentalista católica, que transforma disputas morais em "guerras culturais", reconfigurando o debate público e influenciando políticas em diversos países. Esse fenômeno revela uma estratégia política sofisticada, que ressignifica pautas progressistas como ameaças, polarizando a arena discursiva e impondo retrocessos nas conquistas sociais.

Junqueira (2018) afirma que

De algum modo, e em diferente medida, costumam integrar essas investidas morais estruturas eclesiásticas, organizações e movimentos religiosos e grupos ultraconservadores, aliados ou articulados a diversos setores sociais e forças políticas. Sob variadas formas de atuação, articulação, financiamento e graus de visibilidade, tais cruzadas envolvem, além da hierarquia religiosa, movimentos eclesiais, redes de associações pró-família e pró-vida, associações de clínicas de conversão sexual, organizações de juristas ou médicos cristãos, movimentos e partidos políticos de direita e extrema direita (e não apenas), profissionais da mídia, agentes públicos, dirigentes do Estado, entre outros (Junqueira, 2018, p. 451-452).

Logo, a articulação transnacional vai além das instituições religiosas, inclui também movimentos ultraconservadores, grupos "pró-família", setores médicos e jurídicos cristãos, além de partidos políticos de direita e agentes estatais. Essa ampla coalizão, com diferentes níveis de atuação e financiamento, demonstra como o discurso antigênero se tornou um eixo unificador para setores diversos, permitindo que agendas fundamentalistas ganhem espaço na política institucional e na esfera pública. A menção a "clínicas de conversão sexual" e a alianças com a extrema direita expõe o caráter reacionário e violento dessas mobilizações, que buscam naturalizar a discriminação sob o pretexto de defender "valores tradicionais".

Em relação à agenda antigênero, Junqueira (2018) diz que não obstante a matriz católica de seu discurso passou a contar com adesões de diversas denominações religiosas, dentre elas, as igrejas evangélicas neopentecostais. Embora esses grupos não tenham sido os pioneiros na criação do termo "ideologia de gênero", Junqueira (2018) ressalta a habilidade dessa denominação religiosa em se apropriar estrategicamente desse discurso — especialmente na América Latina — para ampliar sua influência política e social. Chama atenção o processo de reescrita do antigênero, em que neopentecostais reformulam e até obscurecem suas origens católicas, naturalizando-o como parte de sua própria pauta. Isso revela não apenas uma competição por espaço no campo religioso, mas também a eficácia retórica do

antigênero como ferramenta de mobilização capaz de se adaptar a diferentes contextos. A observação sobre o ativismo "intenso e ruidoso" desses grupos ainda sugere como o discurso se torna hegemônico quando replicado de forma agressiva e midiática.

Não é coincidência que a área da educação seja uma das que recebem maior atenção desses movimentos antigênero. Parece ser onde eles têm mais facilidade para bloquear propostas inclusivas e antidiscriminatórias que visam valorizar a laicidade, o pluralismo, incentivar o reconhecimento da diversidade e assegurar a natureza pública e cidadã da educação escolar. Junqueira (2018) diz que tais propostas são denunciadas como “ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência” das famílias, cujos valores morais e religiosos seriam inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos impostas por governos e organismos internacionais.

Campos, Lima e Ribeiro (2023) falam que observar essas investidas (neo)conservadoras por meio dos entes estatais nos alerta para uma tentativa de retrocesso nos avanços dos direitos dos grupos minoritários em prol da conservação da moral adotada por um grupo hegemônico. Chamam atenção para as frequentes tentativas de interferência no âmbito educacional, justificadas pela suposta necessidade de evitar uma doutrinação ideológica que, na realidade, traria consigo princípios de diversidade. No entanto, essa preocupação acaba sendo obscurecida pela ideologia dominante, que defende a preservação da família tradicional e dos papéis de gênero, geralmente vinculados a concepções biológicas e religiosas.

Antes de chegar na América Latina, a discussão contra a criada “ideologia de gênero” já movimentava debates de grupos religiosos e de extrema direita na União Europeia. Segundo Silva (2023), no contexto europeu, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a União Europeia são acusadas, pelas organizações antigênero, de promoverem essa agenda, além de serem caracterizadas como protagonistas da “ideologia de gênero”. Historicamente, o Vaticano, por meio de seus líderes, tem reforçado uma narrativa contrária às pautas de gênero, incluindo a oposição sistemática aos direitos e ao reconhecimento das identidades LGBTQIA+. Então, como demonstrado por autores como Butler (2019) e Corrêa (2018), a noção de “ideologia de gênero” emergiu de setores conservadores da Igreja Católica no final do século XX, articulando-se como um significante político. Posteriormente, conforme

analisado por Miskolci e Campana (2017), essa ferramenta narrativa foi estrategicamente incorporada por partidos de direita e extrema direita em diversos contextos nacionais, servindo como eixo de mobilização contra direitos LGBTQIA+ e políticas de igualdade de gênero. Tal processo, como argumenta Paternotte (2020), demonstra como o antifeminismo se espalhou globalmente, virando uma estratégia usada por governos e movimentos reacionários para controlar debates e políticas públicas.

Silva (2023) argumenta que movimentos católicos, como Opus Dei, Caminho Neocatecumenal e Renovação Carismática (forte no Brasil), são liderados por figuras alinhadas ao populismo de direita e neoconservadorismo. Eles compartilham ideologias contra aborto, casamento homoafetivo, adoção por pessoas LGBTQIA+ e leis de identidade de gênero. Esses grupos unem-se na oposição a direitos progressistas, reforçando uma agenda comum. Não obstante, a América Latina viveu o auge de uma onda conservadora por uma sucessão de líderes com perfil mais alinhado à direita, em meados de 2010.

Maurício Macri na Argentina, Jeanine Añez na Bolívia, Sebastian Piñera no Chile, Ivan Duque na Colômbia, Mario Abdo Betínez no Paraguai, Martin Viscarra no Peru, e Luis Alberto Lacalle no Uruguai são alguns dos líderes dos governos de direita que assumiram as presidências na última década, e que tiveram os seus processos eleitorais marcados pelas disputas contra gênero e apoio incondicional aos movimentos anti gênero (Silva, 2023).

Logo, essa onda conservadora em alguns países da América Latina evidencia como os movimentos católicos conservadores, ao se alinharem com a direita populista, tornaram-se atores-chave na política brasileira, influenciando leis e comportamentos sociais. Sua oposição organizada a pautas como direitos LGBTQIA+, aborto e identidade de gênero fortaleceu uma agenda reacionária que ganhou força durante a onda conservadora latino-americana dos anos 2010 – reflexo claro no governo Bolsonaro (2019-2022), que transformou esse discurso em política de Estado. Essa mobilização não apenas freou avanços progressistas, como também ampliou a polarização, tornando o Brasil um caso emblemático da conexão entre religião, conservadorismo e autoritarismo na região.

Não obstante, os ataques mais sistemáticos às questões de gênero, através da criação de pânicos sociais, ocorreram precisamente no âmbito das políticas

educacionais. Tanto na formulação de políticas de Estado - como as normativas sobre identidade de gênero e reconhecimento do nome social - quanto na incorporação de discussões sobre sexualidade, gênero e mecanismos de enfrentamento à LGBTfobia para promoção de ambientes escolares inclusivos (Silva, 2023).

3.4.1 Impactos nas políticas educacionais dos discursos antigênero de cunho conservador no Brasil

A ascensão do discurso antigênero no Brasil, especialmente a partir da década de 2010, demarca a censura de conteúdos e a exclusão de temas ligados a gênero e sexualidade na educação, ou seja, a ausência e a retirada dos temas importantes para a pauta do currículo escolar a, até mesmo, perseguição a educadores e materiais pedagógicos. Esse discurso, frequentemente articulado por grupos religiosos e políticos conservadores, opera por meio do pânico moral que associam a educação sexual à ameaça de valores familiares tradicionais. Seffner (2017) destaca que “o discurso da ideologia de gênero cria um inimigo fictício e mobiliza segmentos da sociedade em torno de uma suposta ameaça à família, à infância e à moral cristã” (p. 255), promovendo um ambiente de vigilância e controle sobre as práticas pedagógicas e impondo limites ao debate sobre sexualidade e direitos humanos nas escolas.

O impacto direto desse movimento conservador pode ser observado em ações legislativas e políticas públicas. A proposta do programa “Escola sem Partido”, por exemplo, repercutiu amplamente nos debates de 2014, reforçando a ideia de que teria uma “neutralidade ideológica”, mas na prática agia para inviabilizar discussões essenciais. Tal contexto gerou incertezas e receios entre os profissionais da educação, afetando diretamente a formação docente, a produção de materiais didáticos e o planejamento de práticas pedagógicas.

Além disso, o discurso antigênero tem repercutido negativamente na construção de políticas educacionais, gerando um cenário de retrocesso extremo em relação às normativas internacionais que defendem a educação sexual como um direito. Conforme argumentam Facchini e França (2021), os discursos moralistas e conservadores não apenas questionam a legitimidade da educação sexual, como também criminalizam, dificultando a sua implementação.

Nesse cenário, é fundamental o fortalecimento de estratégias de resistência de

todos os atores da educação, no sentido de garantir que a educação cumpra seu papel emancipador e de defesa dos direitos humanos fundamentais. Como destaca Louro (2018), “a escola é, muitas vezes, o único espaço público onde certos temas podem ser debatidos, onde alguns sujeitos podem encontrar formas de nomear suas experiências e suas existências” (p. 35).

No contexto brasileiro, propostas como o “Escola sem Partido” ganharam visibilidade e apoio político, promovendo uma visão que condena a “ideologia de gênero” nas escolas e atacando diretamente as políticas de educação sexual. A partir de 2016, vemos que esse movimento ganhou ainda mais força com a ascensão de políticos alinhados a pautas moralistas, que concordavam com a não-ampliação ou mesmo a não-manutenção de ações e programas voltados às pautas de gênero e sexualidade. Tal conjuntura demonstrou como os fatores políticos, religiosos e ideológicos em nosso país podem comprometer as diretrizes internacionais, isso reforça a necessidade e a importância de se pensar estratégias de enfrentamento e resistência que envolvam a sociedade civil, os profissionais da educação e instituições intergovernamentais.

Nesse contexto, um episódio emblemático do retrocesso institucional foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2019, através do Decreto n.º 9.465/2019. Criada em 2014, a SECADI representava um importante avanço na estrutura educacional brasileira ao instituir políticas públicas voltadas à diversidade, aos direitos humanos, à inclusão e à equidade no campo da educação. Sua intenção articulava programas para públicos historicamente marginalizados – como pessoas com deficiência, comunidades indígenas, quilombolas, populações do campo, juventudes, egressos do sistema prisional, entre outros – e incorporava temas fundamentais, como gênero e sexualidade, em suas diretrizes.

A extinção da SECADI, em meio ao fortalecimento de uma agenda neoliberal conservadora, sinalizou uma guinada autoritária no campo educacional, com implicações diretas na efetivação das diretrizes internacionais da educação sexual integral e educação em direitos humanos. Como afirma Jakimiu (2021), “a exclusão da SECADI significou a invisibilização e naturalização das diferenças, representando, portanto, a negação do direito à educação (para e com diversidade)” (p. 116). O desmonte dessa secretaria não apenas interrompeu programas estruturantes, como

também deslegitimou a atuação de profissionais e movimentos sociais que historicamente reivindicaram reconhecimento e políticas específicas.

Além disso, a medida não pode ser compreendida apenas como uma reestruturação administrativa. Ela faz parte de um projeto mais amplo de despolitização e de apagamentos de lutas por equidade no espaço escolar, como enfatizam Giroux e Figueredo (2020): “a despolitização apaga a memória histórica, intimida o pensamento crítico e agride a identidade intercultural, além de atacar a organização social dos coletivos” (p. 4).

4 RESISTÊNCIAS E DESVIOS PRODUZIDOS POR CORPOS *QUEER* NA EDUCAÇÃO NACIONAL

4.1 A escola como território de disputa: entre resistências *queer* e normatividades pedagógicas

Diante de um cenário em que políticas públicas oscilam entre tímidos avanços e graves retrocessos, assim como um contexto marcado por intensas disputas em torno da chamada “ideologia de gênero”, os corpos *queer* emergem como potentes agentes de resistência e desvio dentro da educação nacional. Enquanto diversos grupos conservadores e religiosos buscam controlar os currículos e silenciar discussões sobre gênero e sexualidade, estudantes, professores e ativistas LGBTQIA+ subvertem essas normas através das práticas cotidianas que desafiam a heteronormatividade e a cisgeneridade compulsória.

Como aponta Paraíso (2016), o currículo escolar é um território incontrolável, no qual as estratégias de poder são constantemente pressionadas por linhas de fuga³ que criam espaços para a diferença⁴. Nesse sentido, a presença de corpos *queer* na educação não apenas desestabiliza as tentativas de apagamento por essas normativas curriculares, mas também reinventa possibilidades de existência na aprendizagem.

A resistência *queer* na educação se manifesta tanto em gestos individuais quanto em coletivos, como a reivindicação do nome social por estudantes trans, a criação de grupos de apoio LGBTQIA+ nas escolas e a incorporação de perspectivas não normativas em projetos pedagógicos. Essas ações, muitas vezes invisibilizadas ou criminalizadas, operam como “máquinas de guerra”⁵ (Deleuze e Guattari, 1997)

³ Este conceito foi elaborado pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari em diversas obras, mas principalmente em *Mille Plateaux*, 1980. É uma noção amplamente discutida quando se trata de questões sobre subjetividade e currículo, por isso escolhemos utilizar o termo, pois nos dá suporte para pensar como o currículo pode ser pressionado por corpos desviantes a fim de romper com as suas formas fixas e normativas da vida.

⁴ Silva (2005), em seu trabalho sobre identidade e currículo, relaciona o conceito de linhas de fuga com possibilidade de reinvenção do currículo e abertura à diferença.

⁵ O conceito de “máquinas de guerra” descreve formas de organização coletiva que funcionam fora das estruturas oficiais do Estado. No contexto educacional, refere-se a estratégias de resistência criadas por estudantes e professores para desafiar normas opressivas, como coletivos LGBTQIA+ que criam espaços alternativos de aprendizagem e convivência. Essas “máquinas” não são violentas, mas são táticas criativas de transformação social.

contra a ordem disciplinar que busca enquadrar corpos e identidades.

Paraíso (2016) destaca que resistência é uma força inventiva, capaz de transformar o currículo em um campo de experimentação e afirmação da vida. Assim, os corpos *queer*, ao ocuparem a escola, não apenas contestam a violência simbólica e material, como tecem redes de solidariedade e sobrevivência em meio a um ambiente hostil.

No entanto, essas resistências não estão imunes aos riscos e contradições impostos por um sistema educacional ainda profundamente marcado por normas de gênero e sexualidade. Apesar dos avanços em políticas públicas, como o reconhecimento de nome social, citado anteriormente e em alguns contextos, ou mesmo, a recente ação do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania que lançou um manual de combate à violência contra LGBTQIA+ por meio de uma programa chamado Bem Viver+⁶, a fim de reunir estratégias para promover o respeito aos direitos das pessoas que fazem parte da comunidade, a educação nacional segue sendo um espaço de violência para muitos corpos *queer*, especialmente em regiões onde o discurso antigênero ganhou força.

Como alerta Campos, Lima e Ribeiro (2023), a investida conservadora na educação busca, além de apagar as discussões sobre a diversidade, naturalizar uma moralidade que exclui e patologiza as existências fora da norma. Dessa maneira, a presença dos desviantes nas escolas brasileiras tem se mostrado uma forma poderosa de resistência aos ataques conservadores contra discussões de gênero e sexualidade. Como destaca Louro (2020, p. 45):

Quando um estudante trans ocupa seu lugar na sala de aula, quando uma professora lésbica fala abertamente sobre sua parceira, quando um grupo de alunos não-binários exige ser chamados por pronomes neutros, eles não estão apenas exercendo direitos individuais. Estão transformando a escola num espaço político, desafiando a ordem estabelecida e reescrevendo, no cotidiano, as regras do que é considerado “normal” e “aceitável” no ambiente educacional .

⁶ O programa Bem Viver+ é uma iniciativa federal que visa combater a violência e promover os direitos da população LGBTQIA+ por meio de ações intersetoriais. Entre suas estratégias estão: (1) capacitação de profissionais de segurança pública e assistência social; (2) campanhas educativas contra a LGBTIfobia; e (3) articulação com estados e municípios para implementação de políticas locais. O manual mencionado no texto serve como diretriz para essas ações, reunindo orientações baseadas em evidências e legislações nacionais como a Lei n.º 13.185/2015 (antibullying) e o Decreto n.º 8.727/2016 (nome social).

Enquanto grupos religiosos e políticos tentam censurar esses debates, estudantes e professores LGBTQIA+ criam brechas no sistema educacional para afirmar suas existências. A simples presença desses corpos dissidentes já questiona as hierarquias tradicionais de gênero e sexualidade, mostrando que a diversidade é parte inegável do ambiente escolar.

Essa resistência acontece de várias formas concretas. Alguns coletivos organizam rodas de conversa sobre diversidade e incluem autores LGBTQIA+ nos materiais didáticos, como o site Educa-Trans (Observatório Trans, 2023), que oferece materiais educativos, formações e palestras sobre diversidade trans, além de apoio jurídico e psicológico. Esse projeto visa promover educação inclusiva e políticas públicas para pessoas trans e travestis, fornecendo dados e pesquisas sobre violência e desigualdades. Como objetivo, o coletivo busca combater a transfobia e garantir direitos por meio de informação e capacitação. Como exemplo de vitória da luta do coletivo, temos o próprio direito ao uso do nome social.

A saber, ao estado de São Paulo, o Decreto n.º 55.588/2010 trata sobre a questão nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo.

Artigo 1º - Fica assegurado às pessoas transexuais e travestis, nos termos deste decreto, o direito à escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da Administração direta e indireta do Estado de São Paulo.

Artigo 2º - A pessoa interessada indicará, no momento do preenchimento do cadastro ou ao se apresentar para o atendimento, o prenome que corresponda à forma pela qual se reconheça, é identificadora, reconhecida e denominada por sua comunidade e em sua inserção social.

§ 1º - Os servidores públicos deverão tratar a pessoa pelo prenome indicado, que constará dos atos escritos.

§ 2º - O prenome anotado no registro civil deve ser utilizado para os atos que ensejarão a emissão de documentos oficiais, acompanhado do prenome escolhido.

§ 3º - Os documentos obrigatórios de identificação e de registro civil serão emitidos nos termos da legislação própria.

Artigo 3º - Os órgãos da Administração direta e as entidades da Administração indireta capacitarão seus servidores para o cumprimento deste decreto.

Artigo 4º - O descumprimento do disposto nos artigos 1º e 2º deste decreto ensejará processo administrativo para apurar violação à Lei nº 10.948, de 5 de novembro de 2001, sem prejuízo de infração funcional a ser apurada nos termos da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 - Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado.

Artigo 5º - Caberá à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, por meio da Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual do Estado de São

Paulo, promover ampla divulgação deste decreto para esclarecimento sobre os direitos e deveres nele assegurados (São Paulo, 2010).

Além disso, foi em 2018 que o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação estabeleceram a Resolução CNE/CEB n.º 1/2018 que garante o direito ao nome social para travestis, transexuais e demais grupos que não se identificam com o nome registral, como se segue:

Art. 1º 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.

Art. 2º Fica instituída, por meio da presente Resolução, a possibilidade de uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica.

Art. 3º Alunos maiores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento sem a necessidade de mediação.

Art. 4º Alunos menores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais, em conformidade com o disposto no artigo 1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2018).

Miskolci e Pelúcio (2021) observam essas ações e legislações pela perspectiva que tais políticas ganham força especial, principalmente quando se conectam com outras lutas sociais, como o combate ao racismo e a defesa dos direitos indígenas, criando uma rede de apoio mútua contra diferentes formas de opressão. E de encontro com essa discussão, Bento e Pelúcio (2022) afirmam que, a cada pequeno ato de afirmação - seja um aluno usando pronome neutro, uma professora exibindo a bandeira do arco-íris em sua sala - constrói-se, tijolo por tijolo, uma educação mais justa e acolhedora para todos.

Dessa forma, torna-se indispensável reconhecer que as políticas públicas voltadas à população LGBTQIA+ não atuam de forma isolada, elas ganham potência quando articuladas com outras pautas e lutas históricas por justiça social. O enfrentamento das opressões nas escolas exige o reconhecimento de múltiplas camadas de exclusão no ambiente educacional que atravessam os sujeitos e esses corpos desviantes - como raça, classe, gênero, deficiência, entre outras.

Portanto, a educação e as políticas públicas nacionais e internacionais voltadas para esse campo passam, quando verdadeiramente inclusivas, pela capacidade de

enxergar as intersecções entre diferentes marcadores sociais da diferença. É a partir dessa perspectiva que se torna possível romper com modelos universais, abstratos, normatizadores de sujeitos e promover espaços escolares que acolham a pluralidade da existência.

4.2 Corpos desviantes e interseccionalidades

O capítulo três da presente dissertação teve como objetivo explorar as resistências e desvios produzidos por esses corpos *queer* no ambiente educacional, evidenciando como suas existências desafiam as estruturas normativas e criam fissuras no sistema. Apesar dos retrocessos e da pressão conservadora, esses sujeitos reinventam estratégias de sobrevivência e afirmação, transformando a escola em um espaço de disputa e reinvenção política.

Para auxiliar o progresso do nosso estudo e reflexão sobre essas resistências, alçamos para a pesquisa o conceito de interseccionalidade, pois mesmo que não esgotemos toda a capacidade de refletir as questões por meio dessa ideia, entende-se ser um conceito que atrai a nossa atenção como uma ferramenta analítica fundamental para compreender múltiplas camadas de opressão sobre os corpos desviantes no ambiente escolar.

Como apontou Louro (2021), a teoria *queer* oferece uma perspectiva crítica para desnaturalizar as identidades de gênero e sexualidade, revelando como essas categorias são construídas discursivamente e atravessadas por marcadores de raça, classe e capacidade. No contexto brasileiro, essa análise se torna ainda mais urgente, dado o histórico de exclusão de corpos marginalizados (como pessoas negras, indígenas e LGBTQIA+) dos espaços educacionais, por isso, esse conceito se tornou uma ferramenta indispensável para pensarmos a pesquisa.

Butler (2003), por exemplo, argumenta que a performatividade de gênero não pode ser dissociada de outras formas de identificação social, pois os corpos são sempre marcados por uma rede de significados que os posicionam de maneira desigual na sociedade. Essa perspectiva é corroborada por Foucault (1988), ao destacar como os dispositivos de poder atuam sobre os corpos, não regulando apenas a sexualidade, mas também a raça, a classe e outras categorias que definem quem é incluído ou excluído dos espaços sociais. Na escola, essa regulação se manifesta de

forma particularmente violenta, pois é nesse ambiente que as normas de gênero e sexualidade são reforçadas e naturalizadas, muitas vezes, através de práticas pedagógicas e currículos que ignoram e silenciam as existências desviantes.

Assim, a interseccionalidade também nos permite analisar como as políticas públicas de educação sexual, quando existem, frequentemente falham em abordar as especificidades de corpos que escapam da norma. Por exemplo, Pereira (2014) demonstra como a educação sexual tradicionalmente focada em aspectos biológicos e reprodutivos negligencia as vivências de jovens LGBTQIA+, especialmente aqueles que também são racializados ou pertencem a classes sociais desfavorecidas. Essa lacuna é agravada pela ausência de discussões sobre identidade de gênero e orientação sexual em documentos como a BNCC (Brasil, 2017), que, ao omitir tais temas, reforça a invisibilidade desses grupos.

Além disso, a resistência dos corpos desviantes no espaço escolar não pode ser entendida fora do contexto das lutas por direitos humanos e justiça social. Como destacam Miskolci e Pelúcio (2021), as mobilizações dos estudantes trans, por exemplo, não apenas contestam a violência simbólica, elas se articulam com outras lutas, como o combate ao racismo e à desigualdade econômica. Essa articulação é necessária para construir uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade em todas as suas dimensões.

Nesse sentido, a teoria *queer*, aliada à perspectiva interseccional, oferece um caminho para repensar as políticas públicas de educação sexual, destacando as abordagens que incluam e celebrem as diferenças. Como defende Louro (2018), a escola deve ser um espaço em que corpos desviantes possam existir sem medo da violência ou exclusão, e onde as normas de gênero e sexualidade sejam constantemente questionadas e desconstruídas.

A presença de corpos *queer* na escola mobiliza o que Louro (2012) denomina de saberes subalternos – conhecimentos e práticas que se constituem na margem, mas que, ao se infiltrarem em espaços normativos, promovem deslocamentos e desestabilizações. Esses saberes, longe de serem sistematizados em moldes tradicionais, operam como forças disruptivas que questionam não apenas o que ensina, mas quem está autorizado a ensinar e aprender. Assim, quando uma pessoa negra, trans, periférica e desviante ocupa o espaço escolar, ela convoca a escola a se ver diante das suas próprias omissões, produzindo uma tensão entre a norma

curricular e os saberes que emergem da experiência vivida.

Silva (2019) contribui para essa discussão ao apresentar a narrativa de uma professora da educação básica que, ao acolher a experiência de uma estudante trans, revela como o currículo pode ser subvertido a partir da aliança entre sujeitos precarizados. Nessas brechas, surgem práticas pedagógicas desviantes, construídas não a partir de regras pré-estabelecidas, mas de experiências concretas vividas no cotidiano escolar. A aluna, ao reivindicar o uso do nome social e o reconhecimento da sua identidade de gênero, traz para dentro da escola um tipo de conhecimento vindo de fora das estruturas oficiais de ensino, mas extremamente poderoso na forma como reorganiza os sentidos de pertencimento e reconhecimento.

A resistência *queer*, como destaca Silva (2019), não acontece de maneira grandiosa, mas sim nos detalhes do cotidiano, nos espaços de silêncio que passam a ser ocupados por vozes que antes eram ignoradas. Trata-se de uma política do “estranhamento”, como aponta Pocahy (2016), em que a simples presença de um corpo desviante já é suficiente para abalar a aparente normalidade do ambiente escolar. É justamente nessa capacidade de incomodar que está a forma política desses corpos: não apenas estar presente, mas permanecer e, ao fazer isso, provocar o outro a enxergar, escutar e ressignificar o mundo ao redor.

Para Louro (2012), o desafio de trazer a teoria *queer* para o campo da educação está justamente na tensão entre seguir regras ou desconstruí-las. A escola, tradicionalmente organizada para ensinar verdades fixas e comportamentos considerados “corretos”, é frequentemente confrontada por sujeitos que não se encaixam nesses moldes. Assim, essa perspectiva, entendida como uma postura crítica e política, não busca apenas ser aceita ou incluída, mas também questionar as bases que sustentam o ensino.

Nesse contexto, torna-se potente mobilizar a metáfora do “monstro curricular” proposta por Furlani (2007), que associa corpos, sexualidades e gêneros desviantes a figuras simbólicas que subvertem a organização normativa da escola. Esses “monstros” expõem o estranhamento diante da diferença, como também desestabilizam os limites rígidos que organizam o conhecimento escolar, ao desafiar fronteiras entre o “normal” e o “anormal”, o aceitável e o rejeitado.

Ao encarnar essas figuras, corpos *queer* evidenciam quanto o currículo, mais do que um conjunto de conteúdos, é um campo de disputas políticas, afetivas e

culturais em que se decide quem pode aparecer, falar e existir. Assim, a presença desses corpos exige uma reelaboração da escola como espaço de significação, onde as hierarquias de gênero, sexualidade e raça não são apenas reproduzidas, mas passíveis de subversão.

Essa desconstrução de saberes e práticas normativas é reforçada por uma pedagogia *queer*, como apontam Silva e Denari (2017), que se propõe a romper com a lógica da adaptação e da correção de sujeitos desviantes. Ao invés de oferecer inclusão mediante um modelo hegemônico, a pedagogia *queer* aposta na proliferação das diferenças e nos questionamentos das próprias categorias que sustentam as opressões. Essa pedagogia não pretende oferecer respostas fixas, mas sim produzir deslocamentos de como a escola concebe o sujeito, o corpo e o conhecimento. O desafio, portanto, não é ensinar sobre diversidade, mas deixar que a diversidade ensine – e, com isso, transformar profundamente a forma como ensinamos, aprendemos e nos relacionamos.

O olhar *queer*, ao negar a fixidez das identidades e propor uma abordagem pós-identitária, evidencia o caráter performático das normas que regulam o corpo e o desejo. Butler (2003) e Salih (2013) argumentam sobre essas normas não apenas nomearem, mas também produzirem os sujeitos, instaurando as coerências compulsórias entre sexo, gênero e desejo. No entanto, os corpos que resistem a isso – como os corpos trans, não binários, intersexos e outros sujeitos que desafiam a ordem heterocisnormativa – tornam visível o caráter artificial dessa matriz regulatória. Eles demonstram que as identidades são efeitos de discursos, e que outros modos de existência não são apenas possíveis, mas já estão em curso, reconfigurando a paisagem afetiva e política da escola.

Portanto, ao pensarmos na escola como território de disputas, não podemos negar os efeitos da interseccionalidade nas experiências de corpos desviantes. A opressão não opera de forma isolada, ela atravessa simultaneamente marcadores de raça, classe, gênero, sexualidade e capacitismo, configurando experiências singulares de exclusão e resistência. Como bem indicam Furlani (2007), Silva e Denari (2017), esses corpos, ao habitarem o “entre-lugar” das normas, desorganizam o currículo, interrogam os saberes e forçam a escola a repensar seu papel enquanto reprodutora de desigualdades. Esses corpos desviantes anunciam outras possibilidades de pensar a escola, trazendo consigo pedagogias que provocam, perturbam e reinventam

saberes e práticas (Furlani, 2007, p. 276).

4.3 O que esses corpos anunciam?

Como vimos, a presença de corpos *queer* na escola tensiona os limites da norma e convoca a educação a se reinventar. Longe de representar apenas uma identidade individual, esses corpos anunciam outras formas de habitar o mundo, de se relacionar com o saber e de produzir vida nos espaços da escola. Como nos lembra Judith Butler (2003), as identidades não são fixas, elas são performadas e reconfiguradas nas relações sociais. Nesse sentido, o corpo *queer*, ao desafiar a matriz heteronormativa, opera como dispositivo político que revela as falhas nas estruturas escolares e, ao mesmo tempo, aponta possibilidades de transformação.

Mais do que resistência, esses corpos também produzem deslocamentos e invenções. Eles não apenas reagem ao silenciamento imposto por políticas conservadoras, mas criam formas de presença que, como propõe Paraíso (2016), escapam do controle curricular e se inscrevem como linhas de fuga nos cotidianos escolares. Ao ocuparem a escola, afirmam uma pedagogia do desvio – que não nega o conflito, mas o assume como parte constitutiva do processo educativo. Assim, como enfatiza Louro (2001), esses corpos também produzem discursos, afetos e territórios de disputa que obrigam a escola a olhar para si mesma e repensar seu papel diante da pluralidade que já habita seus corredores.

Corpos *queer*, ao se fazerem presentes no espaço escolar, anunciam fricção entre o que está formalmente garantido nas políticas públicas e o que se experimenta no cotidiano escolar como exclusão, silêncio ou tentativa de normatização. Ainda que marcos legais reconheçam direitos à diversidade sexual e de gênero, a realidade vivida por sujeitos desviantes segue atravessada por práticas estigmatizadas e disciplinares. A materialidade desses corpos evidencia os limites da institucionalidade e desafia a escola a confrontar aquilo que se prefere ocultar.

As narrativas analisadas por Rios, Dias e Brazão (2019) demonstram como a escola se constitui como espaço ambíguo para sujeitos LGBTQIA+: ao mesmo tempo, pode representar um lugar de emancipação e também funcionar como máquina de controle e exclusão. Os professores relatam estratégias de resistência desenvolvidas ao longo de suas trajetórias escolares e profissionais, nas quais ser gay, afeminado

ou “fora da norma” implicava risco, mas também invenção de modos de existir. Como apontam os autores, “ser *queer* funcionou como instrumento pedagógico, para permanecer na escola, enquanto um direito social para resolver os atos preconceituosos e excludentes” (Rios; Dias; Brazão, 2019, p. 776). Um desses relatos é do professor Logun Edé, que, ao lembrar da sua infância, narra “no recreio eu preferia brincar as brincadeiras de meninas, como boneca, por exemplo [...] na escola eu era uma pessoa hostil, violenta, que utilizava da agressividade para ser aceito” (Rios; Dias; Brazão, 2019, p. 789). Essa hostilidade performada por Logun Edé não era um traço de personalidade, era, na verdade, uma forma de defesa frente ao estigma e à rejeição, revelando como a presença *queer* tensiona as normas e, ao mesmo tempo, exige mecanismos de sobrevivência simbólica e física.

Esses relatos reforçam que corpos desviantes desestabilizam não apenas o currículo, criando linhas de fuga, como também as formas tradicionais de organização de espaços, dos afetos e das relações escolares. A performatividade *queer*, nesse contexto, é mais do que expressão identitária: é ato político.

Como afirmam Silva e Alves (2020, p. 51):

A escola, aos olhos da referida teoria, funciona como uma instituição que além de produzir a heterossexualidade compulsória por meio de variadas práticas pedagógicas, naturaliza formas de interdição de qualquer visualidade que se oponha ao regime normativo.

Portanto, esse é um espaço que é interpelado não apenas pela diferença do outro, mas pela diferença que resiste à própria estrutura que a sustenta.

Segundo Silva e Alves (2020, p. 155), “os corpos *queer* na escola interrogam sobre a possibilidade da escola ser o lugar da diferença”, revelando os limites das políticas educacionais que apenas proclamam a inclusão sem transformar a lógica institucional que sustenta a exclusão. Dessa forma, os corpos *queer* não podem ser compreendidos apenas como sujeitos a serem incluídos em políticas públicas, mas como agentes que forçam essas políticas a se tornarem mais do que enunciados formais.

A presença desses corpos denuncia o esvaziamento de programas e documentos que, embora reconheçam direitos, falham em garantir as condições reais de pertencimento. A crítica encarnada por esses sujeitos revela que nenhuma política

será efetiva se não enfrentar, diretamente, os modos como o saber, o poder e o afeto operam na escola – como alerta Foucault (1988), o poder não está ausente nas relações cotidianas; ao contrário, é nelas que se reproduz e, também, pode ser contestado.

Diante das tensões entre políticas públicas e experiências vividas, sujeitos *queer* convocam a necessidade de uma escola que reconheça o conflito como parte do processo educativo. Esses corpos, além de demandarem reconhecimento formal, expõem os limites das políticas que prometem inclusão sem alterar as estruturas que promovem exclusão (Silva; Alves, 2020). Ao performarem existências desviantes, tornam-se agentes de crítica e descolamento, interrogando os espaços, os afetos e os saberes escolares (Butler, 2003; Louro, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação partiu de um lugar de inquietação pessoal, mas também política ao encontrar corpos, como o meu, renegados nas instituições públicas. Não só enquanto frequentador e estudante desses espaços, esse mesmo incômodo ocorreu quando passei a ocupar um lugar de poder dentro dessas esferas públicas, como professor. Ao ver alunos *queer* e lembrar, por esses outros sujeitos e corpos, a negação que vivi e revivi no ambiente escolar, a pesquisa começou a nascer.

Ganha corpo a partir de uma análise documental e bibliográfica sobre as questões das políticas públicas dentro do cenário educacional nacional e internacional e, principalmente, traçando um recorte daquelas que tratam da sexualidade e do gênero, buscando analisar como essas diretrizes internacionais - em especial as propostas pela UNESCO - dialogam com o cenário nacional que, por sua vez, é marcado por alguns avanços institucionais, mas também por intensas resistências conservadoras.

Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que as políticas públicas voltadas à diversidade sexual e de gênero, quando existem, são frequentemente alvo de disputas ideológicas e silenciamentos, sendo tratadas ora como ameaça moral, ora como pauta secundária diante de interesses homogêneos, normalizantes e de classes dominantes.

Verificou-se também que os discursos antigênero, impulsionados por setores religiosos e políticos conservadores, desempenham um papel central na fragilização das iniciativas voltadas à educação sexual e à promoção da diversidade. Esse movimento de censura e apagamento não apenas compromete os direitos das populações LGBTQIA+, como também impacta diretamente o cotidiano escolar, desautorizando educadores e inviabilizando experiências fundamentais para a construção de uma educação comprometida com a justiça social.

Frente a isso, pensar políticas públicas que dialoguem com a complexidade da vida escolar e com as multiplicidades identitárias exige muito mais do que a produção de documentos normativos, sejam eles internacionais ou nacionais, exige uma escuta, resistência e o reconhecimento da subjetividade como parte constitutiva da escola.

Foi possível perceber também que, mesmo diante de retrocessos, a escola continua sendo um espaço de disputa simbólica e, por isso, um lugar de possibilidade.

A escuta dos sujeitos que habitam o cotidiano escolar, em seus mais variados códigos, corpos e símbolos inscritos como experiência, revela que as resistências acontecem também nos gestos mais simples, nos silêncios rompidos, nas bandeiras levantadas e nas palavras afirmadas. Como sublinhado por Bento (2006), é justamente no cotidiano que os corpos desviantes criam novos territórios e constroem estratégias de resistência, efetuando um deslocamento no interior dos espaços normatizadores e normativos.

Outro ponto revelado nesta pesquisa foi a necessidade de compreender os sujeitos LGBTQIA+ a partir de uma pesquisa interseccional. Isto é, as políticas que ignoram a interseccionalidade nas questões públicas incorrem no risco de propor soluções genéricas e excludentes.

Nesse sentido, a interseccionalidade não é apenas uma lente teórica, mas uma ferramenta política, que permite pensar políticas públicas mais eficazes, ou é possível dizer: verdadeiramente eficazes; além de refletir sobre ações e diretrizes que servem e são voltadas a sujeitos reais, em contextos reais. Isso força a todos nós reconhecermos que não há uma experiência única *queer*, e que o racismo, o capacitismo e a desigualdade social operam de forma combinada na produção de vulnerabilidades. Cabe a toda a sociedade, mas, principalmente, àqueles que projetam as políticas públicas educacionais, o reconhecimento de que os marcadores sociais agem conjuntamente e, portanto, tais políticas elaboradas precisam ser mais sensíveis e responsivas com esses sujeitos e seus corpos.

Ainda que o Brasil tenha firmado compromissos internacionais e produzido documentos relevantes no campo da diversidade sexual e de gênero, a descontinuidade das políticas públicas revela sua fragilidade institucional. A constante troca de governos, a pressão de grupos conservadores e a ausência de mecanismos efetivos de implementação e fiscalização comprometem a efetividade das ações.

Assim, a retirada dos conteúdos sobre gênero e sexualidade de currículos, a perseguição de materiais didáticos e educativos e o veto a campanhas públicas são reflexos de um Estado que, muitas vezes, cede ao conservadorismo em detrimento da garantia de direitos. Essa fragilidade reforça a importância da construção de políticas públicas com a participação social, legitimadas por experiências de base e protegidas por estruturas jurídicas que garantam a sua continuidade.

Conclui-se, portanto, que pensar políticas públicas para os corpos *queer* é

pensar possibilidades de existência em um mundo que insiste em negar essas presenças. Mais do que criar documentos, é preciso escutar vozes silenciadas, valorizar resistências cotidianas e construir redes de apoio e afeto que sustentem essas vidas. A escola, nesse processo, não pode ser apenas um reflexo de normas sociais, é preciso que seja um espaço de invenção, de ruptura e de acolhimento.

Desse modo, mais do que reconhecer a diversidade, é necessário compreender como as normas de gênero e sexualidade operam ativamente na produção de exclusão e silenciamentos. A escola, como espaço relacional e de formação, precisa ser desnaturalizada em suas práticas normativas e reconfigurada como um ambiente que acolha o devir dos sujeitos. Como nos lembra Judith Butler (2003):

Se os corpos só se tornam legíveis dentro das normas que os moldam e os constituem, então os corpos que não se conformam a essas normas permanecem ilegíveis, e sua não inteligibilidade é precisamente o que os coloca fora do campo de reconhecimento. [...] Essa não inteligibilidade tem efeitos reais: pode significar a negação de direitos, a exclusão social, a violência física e simbólica” (Butler, 2003, p. 45).

Ao tornar inteligíveis essas vidas desviantes e afirmar suas existências dentro das escolas, não se trata de inseri-las em estruturas já dadas, mas de transformar essas estruturas para que outras formas de viver possam existir.

Esta dissertação, assim, não pretende encerrar o debate, mas abri-lo. A análise aqui proposta convida continuidade: que novas pesquisas possam aprofundar os efeitos das políticas educacionais sobre os sujeitos *queer*, que mais vozes possam ser ouvidas e que mais espaços se construam com base no respeito, na justiça e no reconhecimento da diferença. Afinal, como nos ensina a teoria *queer*, toda identidade é movimento — e é no movimento que se faz política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575–585, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2001000200014&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 1 maio 2022.

ALVES, Edilson Dantas. **A criação do programa brasil sem homofobia: progressos e crítica**. Entropia, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 54–70, 2022. Disponível em: <https://www.entropia.slg.br/index.php/entropia/article/view/269>. Acesso em: 1 mar. 2024.

BARBIÉRI, Luiz Felipe. Em novo episódio de transfobia na Câmara, Nikolas Ferreira ataca Erika Hilton na Comissão dos Direitos da Mulher. **G1**, 2024. Disponível em: < <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/06/06/nikolas-ferreira-comete-novo-ato-de-transfobia-contra-erika-hilton-apos-deputada-ofender-outra-parlamentar.ghtml> >. Acesso em: 7 out. 2024.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; BOLDARINE, Rosaria de Fátima. **Livros didáticos de Língua Portuguesa e representações de leitura a partir de suportes midiáticos**.

Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, v. 19, n. 2, p. 44–51, nov. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/resgate.v19i22.8645717>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BARRAGÁN, Almudena. Cinco ‘fake news’ que beneficiaram a candidatura de Bolsonaro. **El País**, 2018. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/18/actualidad/1539847547_146583.html >. Acesso em: 27 set. 2024.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. **Microrresistências: pequenos gestos que transformam a escola**. Curitiba: Appris, 2022.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BORDINI, S. C.; SOARES, E. G. **Livros didáticos de ciências e a fabricação das identidades de gênero, sexualidade e etnia**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL E IV FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., Torres, 2008. Anais [...]. Torres: Universidade Luterana do Brasil, 2008. Disponível em: http://forum.ulbratorres.com.br/2009/mesa_texto/MESA%2010%20A.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

BORSA, Juliane Callegaro. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. 2007. Disponível em: <https://l1nq.com/mAEwh>. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. 132 p. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 19 de janeiro de 2018. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 22 jan. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/11046502. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Senado Federal**. Emenda no. 4 – PLEN (Substitutivo), 10 de dezembro de 2013. Disponível em: www.senado.gov.br/atividade/materia/getTexto.asp?t=142878>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Senado Federal**. Projeto de Lei da Câmara n. 103, 30 de outubro de 2012. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=115871&tp=1>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Primeira versão. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Versão final homologada. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010: Documento Final. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual. 1998b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003..

BUTLER, Judith. **O gênero em disputa**. 11ª ed. São Paulo: Unesp, 2019.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELLA, Márcio. **Cotidiano escolar**. Piracicaba: Jacintha, 2007.

CAMPOS, Rosânia; LIMA, Iana Gomes de; RIBEIRO, Camila Schlickmann. **“Não tenho interesse no tema e discordo de tal concepção ideológica”: a cruzada moral anti-gênero e os ecos (neo)conservadores nos debates de gênero no campo da educação**. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 17, e89496. Março de 2023.

CANÇÃO NOVA. **Cardeal Orani alerta sobre ideologia de gênero no PNE**. Notícias Canção Nova, 25 mar. 2014. Disponível em: <https://noticias.cancaonova.com/brasil/cardeal-orani-alerta-sobre-ideologia-de-genero-na-pne/>. Acesso em: 20 jun. 2025

CANCIÁN, Natália. Caderneta para saúde da adolescente será revista, diz ministro, após críticas de Bolsonaro. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 12 mar. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2019/03/caderneta-para-saude-da-adolescente-sera-revista-diz-ministro-apos-criticas-de-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 24 jun. 2025.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O Mercado do Livro Didático no Brasil do Século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORRÊA, Sônia. **A 'política do gênero': um comentário genealógico**. *Cadernos Pagu*, n. 53, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lemos. **Políticas de sexualidade, gênero e educação: os ataques à chamada “ideologia de gênero” no Brasil**. In: LIMA, Venício A. de; BENEVIDES, Bruna; DINALLO, Tathiane. *Direitos LGBTQIA+ e democracia no Brasil*. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2021. p. 57–76.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lemos. **De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no movimento LGBT brasileiro**. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 2, p. 429-460, 2009

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FACCHINI, R.; SIMÕES, Júlio Assis. **A sexualidade nas ciências sociais: um balanço sobre produção acadêmica na primeira década do século XXI**. *Bagoas – Estudos gays: gêneros e sexualidades*, Natal, v. 3, n. 4, p. 149-170, 2009.

FIGUEIREDO, Eurídice, *Desfazendo o gênero: a teoria queer de Judith Butler*, Criação e Crítica, São Paulo, n. 20, 2018.

FOGAÇA, Bruno Lincoln Tomé. **Gênero e Sexualidade: análise crítica e humanizadora do Currículo Paulista da etapa Ensino Médio**. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas). Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 44. 2022.

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988a. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 1988b.

FOZ DO IGUAÇU. **Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu/PR**. Foz do Iguaçu: Câmara Municipal, [2018]. Disponível em: <https://www.fozdoiguacu.pr.leg.br/leis/lei-organica-municipal/lei-organica-municipal>. Acesso em: 17 maio 2020.

FURLANI, Jimena. **Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 46, p. 269–285, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200011>. Acesso em: 12 dez. 2024.

GARBAGNOLI, Sara. (2014a). **“L’ideologia del genere”: l’irresistibile ascesa di un’invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell’ordine sessuale**. AG About Gender, Genova, 3(6), 250–263.

G1. *MEC tira termo 'orientação sexual' da versão final da base curricular*. 2017. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-tira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular.ghtml> >. Acesso em: 30 set. 2024.

GEERGE - GRUPO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/geerge/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

GIROUX, Henry; FIGUEIREDO, Lino. **A despolitização como estratégia neoliberal**. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/artigo-de-henry-giroux-e-lino-figueiredo>. Acesso em 15 jun 2025.

JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. **Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade)**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade, v. 2, n. 3, p. 115–137, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 13 jun. 2025.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia nas Escolas: um problema de todos**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009a. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **O reconhecimento da homossexualidade como questão para a educação brasileira.** In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 7. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b. p. 89–109.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **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), 2018. p. 449–502.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** São Paulo. Loyola, 1985.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. **Homofobia, Silêncio e Naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual.** *Psicologia Política*, Brasília, v. 8, n. 16, p. 307–324, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Heteronormatividade e Homofobia.** In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC); UNESCO; 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação.** *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 541–553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação.** *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 19, p. 119–146, 2002.

MAZZA, Luigi; PILAR, Vitória. *Nem banheiro unissex, nem banheiro algum*. Piauí, 2022. Disponível em: < <https://piaui.folha.uol.com.br/nem-banheiro-unissex-nem-banheiro-algum/> >. Acesso em: 27 set. 2024.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da silva; FRADE, **Isabel Cristina Alves da Silva.** **PNE, a BNCC e as ameaças à democracia.** [Artigo de opinião]. Portal ANPED, Rio de Janeiro, 12/09/2016 21h18 - Atualizado em 05/01/2018 11h08. Disponível em < <http://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao> >. Acesso em: 5 out. 2024.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. **Alianças insurgentes: educação e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. **"Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo**. Sociedade e Estado, v. 32, n. 3, 2017.

NASCIMENTO, Maria Lívia; CHIARADIA, Cristiana de França. **A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida**. Sisyphus: Journal of Education, Portugal, v. 5, n. 1, p. 101–116, fev. 2017.

NASCIMENTO, Rayssa Raiane Pereira. **A marginalização de corpos e sexualidades dissidentes no espaço escolar: por uma educação sexual libertadora**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 6, n. 1, p. 16–34, jan. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/espaco-escolar>. Acesso em: 8 abr. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira. **A primeira e segunda versões da BNCC: Construção, intenções e condicionantes**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 31–44, set./dez. 2016.

NOVO GAMA. **Lei n.º 1516/2015**. Proíbe material com informação de ideologia de gênero nas escolas municipais de Novo Gama – GO e dá outras providências. Novo Gama: Câmara Municipal, [2015]. Disponível em: <http://acessoainformacao.novogama.go.gov.br/legislacao/lei/id=49>. Acesso em: 17 maio 2020.

OBSERVATÓRIO TRANS. Educa-Trans. Disponível em: <https://observatoriotrans.org/educa-trans>. Acesso em: 8 abr. 2025.

OLIVEIRA, Caroline. Mais conservador, novo Congresso será desafio para agenda feminista, mostra estudo. **Brasil de Fato**, 2023. Disponível em: < <https://www.brasildefato.com.br/2023/02/02/mais-conservador-novo-congresso-sera-desafio-para-agenda-feminista-mostra-estudo> >. Acesso em: 27 set. 2024.

OLIVEIRA, Mariana de Souza. **Educação sexual nas escolas brasileiras: uma análise documental das políticas públicas de 1996 a 2018**. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Maíra Kubík Mano (org.). Gênero, sexualidade e educação: perspectivas interdisciplinares. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 353–370. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34490>. Acesso em: 8 abr. 2025.

ORTEGA, Pepita. Nikolas Ferreira é condenado por transfobia contra deputada Duda Salabert. **CNN Brasil**, 2023. Disponível em: < <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/nikolas-ferreira-e-condenado-por-transfobia-contra-deputada-duda-salabert/> >. Acesso em: 7 set. 2024.

PARÁISO, Marlucy Alves. **Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206–237, jan./abr. 2016a.

PARÁISO, Marlucy Alves. **Currículos e resistência: provocações feministas e queer.** In: MACEDO, Elizabeth; MEYER, Dagmar Estermann (org.). Currículo: território contestado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016b. p. 145–163.

PATTERNOTTE, D. **The anti-gender movement as a new political actor.** In: Anti-Gender Campaigns in Europe, 2020.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero.** 2007. Disponível em: <http://yogyakartaprinciples.org>. Acesso em: 15 out. 2024.

RICARDO, Paulo. **Especialistas querem decidir o futuro dos nossos filhos.** Padre Paulo Ricardo, 12 maio 2015. Disponível em: <https://padrepauloricardo.org/blog/especialistas-querem-decidir-o-futuro-dos-nossos-filhos>. Acesso em: 2 jul. 2025.

PEDROSA, João Batista. **Característica Comportamental e Gênero.** In: VIEIRA, Tereza Rodrigues; PAIVA, Luiz Airton Saavedra de (org.). **Identidade Sexual e Transexualidade.** São Paulo: Roca, 2009.

PEREIRA, Zilene Moreira. **Sexualidade e gênero na pesquisa e na Prática de Ensino de Biociências e Saúde.** 2014. 201 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Ensino de Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

PEREIRA, Sônia Maria. **Educação sexual nas políticas públicas brasileiras: avanços e desafios.** In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2014. p. 59–76.

PINK FLAMINGOS. Direção: John Waters. [Filme]. Estados Unidos: Dreamland Studios, 1972.

POCAHY, Fernando. **Corpos que (des)encaixam: por uma política do estranhamento nas práticas educativas.** Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 636–654, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/pocahy.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

PRECIADO, B. Paul. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

QUEIROGA, Luísa. É #FAKE que PT distribuiu mamadeiras eróticas para crianças em creches pelo país. **G1**, 28 out. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou->

fake/noticia/2021/10/28/e-fake-que-pt-distribuiu-mamadeiras-eroticas-para-criancas-em-creches-pelo-pais.ghml. Acesso em: 24 jun. 2025.

RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio; SOARES, Maria da Conceição Silva (org.). **Queer(i)zando Currículos e Educação: narrativas de encontro**. Salvador: Editora Devires, 2020.

RODRIGUES, José Rafael Barbosa; SILVA, Josenilda Maria Maués da Silva. **Democracia e diferença em tramas político-curriculares contemporâneas: o Escola Sem Homofobia em análise**. Educar em Revista, v. 36, 2020.

RIOS, Katya; DIAS, Juliano; BRAZÃO, Ytalo. **Narrativas de professores gays: processos de subjetivação e performatividade queer na escola**. Revista Exitus, Santarém, v. 9, n. 4, p. 775–794, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufopa.edu.br/index.php/exitus/article/view/1214>. Acesso em: 8 abr. 2025.

RIOS, Roger Raupp; SANTOS, Wederson Rufino dos. Diversidade Sexual, **Educação e Sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático**. Psicologia Política, São Paulo, v. 9, n. 16, p. 325–344, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000200010. Acesso em: 13 out. 2021.

SALIH, Sara. **Judith Butler**. 2. ed. London: Routledge, 2013.

SANTANA, Margarida Carvalho de; WALDHELM, Mônica de Cássia Vieira. **Abordagem da sexualidade humana em livro didático de Ciências – Desvelando os Bastidores de uma Proposta**. Ensino, Saúde e Ambiente, Niterói, v. 2 n. 2, p. 2–20, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22409/resa2009.v2i2.a21040>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21040>. Acesso em: 20 maio 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 55.588, de 17 de março de 2010**. Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo, São Paulo, SP, 18 mar. 2010. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55588-17.03.2010.html>. Acesso em: 1 abr. 2025.

SEFFNER, Fernando. **Ideologia de gênero: o pânico moral e o projeto político de controle dos corpos**. In: LOURO, Guacira Lopes; PELÚCIO, Larissa; MISKOLCI, Richard (org.). **Escritos sobre sexualidades, gêneros e direitos: críticas contemporâneas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 253–269.

SILVA, Robson Guedes da; ALVES, Karina Miriam da Cruz Valença. **Interrogações queer ao currículo: subjetividades, diferença e educação**. Revista Fórum Identidades, Itabaiana, v. 32, n. 1, p. 149–161, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/14715>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Danillo da Conceição Pereira. **Micropolíticas de resistência queer na performance narrativa de uma professora da Educação Básica**. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 12, n. 28, p. 181–195, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/1096>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SILVA, Elder Luan dos Santos. **Gênero ameaçado: o impacto das ofensivas antigênero na política educacional brasileira**. 2023. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero, Mulheres e Feminismo) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero, Mulheres e Feminismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SILVA, Érick Roberto Freire de Araújo; DENARI, Fátima Elisabeth. **Um olhar queer sobre a educação sexual**. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 39–47, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.35919/rbsh.v28i1.7>. Acesso em: 20 jun. 2024

SOUZA, Sandra Duarte de. **“Não à ideologia de gênero!”: A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira**. Estudos de Religião, v. 28, n. 2, p. 188–204, jul.-dez. 2014.

TORRES, Taluana Laiz Martins. **Educação em direitos reprodutivos: uma análise de materiais didáticos audiovisuais**. 2014. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014..

TYBUSCH, Francielle Benini Agne (org.). **Estudos interdisciplinares em direito** [livro eletrônico]. 1. ed. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2020. PDF. ISBN 978-65-00-10192-8. p. 195.

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – GEERGE. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/geerge/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

UNESCO. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde, 2010**. 129 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

UNESCO. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências**. 2019. 149 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308/PDF/369308por.pdf.multi>. Acesso em: 21 out. 2024.

WITTIG, Monique. **The Straight Mind and other Essays**. Boston: Beacon, 1992.