

**O AVANÇO DO NEOCONSERVADORISMO E AS POLÍTICAS DE GÊNERO,
SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS NO BRASIL:** contribuições para pensar a
organização da escola de Educação Infantil

Leonardo José Freire Cabó Martins

Leonardo Tolentino Lima Rocha (Orientador)

RESUMO

O trabalho ora apresentado se insere na Linha de Pesquisa “*Corpo, Gênero, Sexualidade e Escola*” do *Curso de Especialização em Diversidade, Gênero e Direitos Humanos*, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Polo de Redenção – Ceará e adota como objetivo discutir a relação entre os avanços do neoconservadorismo e as políticas de gênero, sexualidade e direitos humanos no Brasil. Nos propomos a apontar em que medida esse fenômeno – do neoconservadorismo, impacta/reverbera nas orientações curriculares propostas pelo Ministério da Educação (MEC) e no trabalho com questões de gênero, sexualidade e direitos humanos na Escola de Educação Infantil. É construído a partir de uma revisão teórico-bibliográfica e documental – que toma como base os estudos de autores como Louro (1995; 1996; 1997; 2001; 2007), Scott (1995), Fonseca (1995), Butler (2003), Felipe (2000), Pedro (2005), Messeder (2009), Borrillo (2009), Xavier Filha (2015), Pino (2017), Ribeiro (2018), Junqueira (2018), Porto (2019), Silva (2000), Corbelo (2019), além dos documentos de política educacional, com especial destaque para aqueles que tratam do direito à Educação (Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Plano Nacional de Educação - PNE – Lei n. 10.172/2001), e da Educação Infantil (de modo particular o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2008), e o documento final da Base Nacional Comum Curricular - BRASIL, 2017), além da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Princípios de Yogyakarta (ONU, 2007) e do Relatório “Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de estado, legislação, mobilização social” (2021). Apontamos, como notas de conclusão, a posição política que a Escola assume ao ser palco de disputas de projeto de nação e de formação crítica-transformadora, por isso consideramos que é preciso produzir respostas ao avanço do conservadorismo e seus efeitos na construção de políticas de gênero, sexualidade e direitos humanos, de modo muito específico sobre a Escola. No que se refere especificamente às crianças pequenas, acreditamos que é necessário construir estratégias de acolhimento e afeto, sobretudo aquelas que, como eu, nasceram e não conseguem disfarçar o “balançar” de seus corpos, e não conseguem – nem querem, se adequar aos padrões de ser menino e menina, homem e mulher e as práticas regulatórias construídas pelas Escolas para adestrar, além do pensamento, seus corpos; ampliar as discussões, estudos e pesquisas, junto às professoras/es de modo a construir alternativas que contestem os padrões heteronormativos ainda presentes na Escola, possibilitando assim que ela seja um lugar seguro para outras existências; a eliminação das discriminações e estereótipos dos currículos, dos materiais didáticos e paradidáticos e ações de promoção da equidade de gênero, raça, etnia e

orientação sexual, estimulando a difusão de imagens positivas, não-discriminatórias e não-estereotipadas de meninas e meninos, homens e mulheres.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Políticas de Gênero. Neoconservadorismo. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado se insere na Linha de Pesquisa “*Corpo, Gênero, Sexualidade e Escola*” do *Curso de Especialização em Diversidade, Gênero e Direitos Humanos*, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Polo de Redenção – Ceará e adota como objetivo discutir a relação entre os avanços do neoconservadorismo e as políticas de gênero, sexualidade e direitos humanos no Brasil. Nos propomos a apontar em que medida esse fenômeno – do neoconservadorismo, impacta/reverbera nas orientações curriculares propostas pelo Ministério da Educação (MEC) e no trabalho com questões de gênero, sexualidade e direitos humanos na Escola de Educação Infantil.

A necessidade de estudar de forma mais aprofundada as questões relacionadas a gênero, sexualidade e direitos humanos desde a Educação Infantil surge a partir das vivências produzidas no momento em que retorno à Escola – agora como professor, e presencio, não sem revolta, situações de preconceito, discriminação e violência contra crianças que não correspondem aos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade. Tal situação – a visibilidade que têm ganhado aqueles/as/us que performam gêneros dissonantes da norma socialmente aceita, ainda hoje, é motivo de desconforto e conflitos nas Escolas.

O debate sobre as questões de gênero, sexualidade e direitos humanos na infância apresenta-se, ainda hoje, como um tema proibido: é um terreno permeado por uma série de controvérsias e constrangimentos, seja pelo silenciamento das questões que emergem dessa discussão ou pela falta de aprofundamento dos fundamentos que orientam o modo de organização societário e, nesse contexto, as relações sexo/gênero¹. O que parece, por vezes, como aponta Xavier Filha (2015), é que o tema é ainda uma ‘terra de incógnitas’, desconhecida por adultos, sobretudo, pais de crianças/responsáveis por crianças.

¹ Há que se fazer, desde logo, uma distinção entre sexo, sexualidade e gênero, uma vez que compreendemos esta última a partir de uma perspectiva não-binária. Compreendemos sexo como aparato biológico, orgânico e anatômico que nos acompanha no momento do nascimento, e sexualidade como individualidade, prazer e desejo que está ligada a crenças, comportamentos, relações e identidade(s) construída(s) historicamente. Já o gênero, o compreendemos enquanto construção social. Rejeita explicitamente as justificativas biológicas como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior (HEILBORN, 1992; LOURO, 1997; SCOTT, 1995). O uso da palavra gênero, em lugar de sexo, feita pelos movimentos feministas e de mulheres dos anos de 1980, como afirma Pedro (2005), buscava “[...] reforçar a ideia de que as diferenças que se constataavam nos comportamentos de homens e mulheres não eram dependentes do “sexo” como questão biológica, mas sim eram definidos pelo “gênero” e, portanto, ligadas à cultura. O uso da palavra “gênero”, como já dissemos, tem uma história que é tributária de movimento sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade de respeito.” (PEDRO, 2005, p. 78).

O silêncio frente a tais questões nos soa, para além da falta de conhecimento, como omissão e faz ‘parecer’ que esse tema não deve ser debatido nas Escolas desde a Educação Infantil, sendo um terreno que deve permanecer sob o nível prioritário das conversas/discussões a serem travadas em nível familiar/íntimo/pessoal – como quer a extrema direita e os setores mais conservadores da igreja católica de nosso país.

Na Escola, há um desconforto e um profundo mal-estar no tratamento de tais questões, o que implica na falta de abertura para o diálogo e na dificuldade de construir práticas pedagógicas que sejam capazes de avançar na promoção da transformação do ambiente escolar de modo a torná-lo um espaço de acolhimento e respeito à diversidade.

Algumas situações têm nos chamado bastante atenção nos últimos anos. Uma delas é o constrangimento produzido por pais, familiares de crianças e até mesmo autoridades do âmbito legislativo em professoras/es de Educação Infantil quando, no chão de suas salas de aula², são interpelados sobre o modo como têm trabalhado as questões relacionadas a gênero, sexualidade e direitos humanos. Causa-nos bastante indignação quando estas/es mesmas/os professoras/es passam a compor os bancos de réus das comarcas dos Estados e Municípios por professarem o que tem sido chamado no Brasil de “ideologia de gênero”³.

A abertura para que a temática voltasse à tona no Brasil nos últimos anos está ligada, contraditoriamente, ao avanço do neoconservadorismo (PORTO, 2019) e ao modo como este cria instrumentos/estratégias para legitimar uma visão de mundo onde “[...] la familia patriarcal y heteronormativa es considerada la única que aporta valor al legado nacional de un país.” (ONU, 2021, p. 10), tendo na Escola um instrumento importante para a disseminação dos comportamentos, valores, normas e regras a serem seguidas por todos/as/es.

É precisamente dentro desse contexto de coação, vigília, ameaças, punição e de um profundo retrocesso, que tem como consequência a perda de direitos conquistados historicamente pelos movimentos sociais, de modo específico da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexos, Assexuais e outros grupos sexuais e de gênero (LGBTQIA+), que discutimos os avanços do neoconservadorismo no Brasil e seus desdobramentos no processo de organização da Escola de Educação Infantil.

² Expressão utilizada por Acácia Z. Kuenzer no livro *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*, publicado pela Editora Autores Associados, no ano de 1985.

³ O termo ideologia de gênero foi usado pela primeira vez no ano de 1998, em uma nota emitida durante a Conferência Episcopal do Peru, intitulada “*La ideologia de género: sus peligros y alcances*”.

A partir de uma revisão teórico-bibliográfica e documental – que toma como base os estudos de autores como Louro (1995; 1996; 1997; 2001; 2007), Scott (1995), Fonseca (1995), Butler (2003), Felipe (2000), Pedro (2005), Messeder (2009), Borrillo (2009), Xavier Filha (2015), Pino (2017), Ribeiro (2018), Junqueira (2018), Porto (2019), Silva (2000), Corbelo (2019), além dos documentos de política educacional, com especial destaque para aqueles que tratam do direito a Educação (Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Plano Nacional de Educação - PNE – Lei n. 10.172/2001), e da Educação Infantil (de modo particular o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2008), e o documento final da Base Nacional Comum Curricular - BRASIL, 2017), além da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Princípios de Yogyakarta (ONU, 2007) e do Relatório “Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de estado, legislação, mobilização social” (2021).

A pesquisa está estruturada em três seções, quais sejam: 1. O avanço do neoconservadorismo e as políticas de gênero, sexualidade e direitos humanos no Brasil; 2. Orientações Curriculares para o trabalho com gênero, sexualidade e direitos humanos na Escola; 3. Gênero, sexualidade e direitos humanos na Escola de Educação Infantil. Além destes, apresentamos ainda Notas de conclusão e as Referências.

1. O AVANÇO DO NEOCONSERVADORISMO E AS POLÍTICAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS NO BRASIL⁴

Os anos finais do século XX e as primeiras décadas do século XXI são marcados por profundas transformações e, consequentemente, pelas modificações nas normas e valores humanos em todas as sociedades. Destaca-se, nesse contexto, o modo como o(s) corpo(s), a(s) sexualidade(s)⁵, a(s) identidade(s) e a(s) subjetividade(s) passam a ser compreendida(s) e vivenciada(s).

No ano de 1948, ao reconhecer que a dignidade é inerente a todos os membros da família humana devendo, por conseguinte, serem garantidos direitos iguais a todos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece, em seu Artigo 2,

⁴ Como afirma Evangelista (s/d, p. 1), os documentos de política educacional, produzidos pelo aparelho de Estado, por organizações multilaterais e de agências e por intelectuais “[...] expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.”

⁵ Usamos a palavra no plural por compreendermos que as sexualidades são diversas.

1. Que todo ser humano tem capacidade de gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Ao afirmar a liberdade de direitos, a Assembleia Geral das Nações Unidas, e os países signatários a ela, reconhecem a sexualidade como parte integrante da condição humana e se comprometem a lutar pela garantia de que os todas as pessoas tenham seus direitos sexuais e suas escolhas respeitadas, de modo a viver aquilo que desejam para si com liberdade, construindo sua identidade sexual livre das expectativas sociais construídas desde o nascimento ao redor dos estereótipos que extrapolem o binarismo de gênero.

Contrariando os padrões estabelecidos historicamente, os movimentos sociais passaram, desde o final da década de 1960, e em todo o mundo, a se preocupar com as teorizações sobre gênero e sexualidade, com especial destaque para os estudos feministas e para a Teoria *Queer* (PORTO, 2019), construindo um arcabouço teórico importante na luta contra o silenciamento dos grupos sociais oprimidos historicamente.

Ganhou força, e voz, em todo o mundo a luta pelo fim da repressão sexual imposta em muitos países por regimes ditatoriais que limitavam – e limitam ainda hoje, os corpos, tutelavam/tutelam os desejos sexuais e os prazeres de homens e mulheres. Os movimentos sociais de luta feminista e LGBT ganham força e se expandem em todo o mundo a partir dos anos finais de 1960/1970⁶. No Brasil, o movimento feminista ganha força, e se fortalece, no final dos anos de 1970, articulado a outros movimentos sociais da época como os movimentos populares e os movimentos políticos (CORREA, 2001; FARAH, 2004)⁷.

No campo da pesquisa e da produção científica, a emergência dos movimentos feministas se traduz na maior presença das mulheres nos espaços acadêmicos. De acordo com Louro (1997), uma das marcas mais significativas dos estudos feministas é precisamente seu caráter político, em sua capacidade para questionar a objetividade, a neutralidade, o

⁶ O ano de 1968 representa o marco da rebeldia, das manifestações coletivas, dos protestos, mas também da inconformidade e desencanto com as grandes teorias universais, o vazio do formalismo acadêmico, à discriminação, segregação e silenciamento sofrido pelas mulheres (LOURO, 1997). De acordo com Fonseca (1995, p. 1), “Durante essa década, pesquisadores foram diretamente inspirados pelo movimento feminista que denunciava as variadas formas de discriminação e violência perpetradas contra o sexo feminino. A pesquisa consistia em tornar manifesto os mecanismos de dominação com o intuito de corrigir distorções e instituir uma nova igualdade entre os sexos.”

⁷ De acordo com Ribeiro (2018), o movimento feminista teve início no Brasil no século XX, no período chamado de primeira onda do feminismo. “Nela, que tem como grande nome Nísia Floresta, as reivindicações eram voltadas a assuntos como o direito ao voto e à vida pública.” (RIBEIRO, 2018, p. 29).

distanciamento e a isenção do fazer acadêmico. Os estudos feministas ao problematizar essas características da produção do saber, subvertem-nas e transgridem esse espaço/lugar/tempo marcado eminentemente pela presença masculina.

Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança. (LOURO, 1997, p. 19)

No entanto, a emergência dos estudos sobre a mulher, sob os mais diferentes ângulos, a constatação das assimetrias sexuais enquanto fenômeno próprio da sociedade burguesa, onde a desigualdade da condição feminina sai da esfera doméstica e chega ao mercado de trabalho (HEILBORN, 1992), sofre uma mudança: as pesquisas saem do âmbito dos “estudos da mulher” para os “estudos de gênero”.

Depois de se examinar a presença feminina passou-se agora a falar em gênero, como a significar uma mudança de patamar analítico que talvez não tenha sido alcançado como se espera. Do sexo passou-se ao gênero, mas a categoria tem sido usada sem a percepção do alcance que deve ter como imbricada a um sistema relacional, e que se mantém algum vínculo com a base fisiológica, sua principal utilidade está em apontar a dimensão social que em última instância é o que importa. (HEILBORN, 1992, p. 39)

Com o avanço dos estudos sobre gênero e sexualidade, não é mais possível a defesa de que haveria uma identidade fixa, pois inata, e determinada pelo sexo, onde “[...] meninas vestem rosa, meninos vestem azul.” (PORTO, 2019). Como afirma Porto (2019, p. 8) “Frente as identidades que agora buscam reconhecimento, e não apenas uma mera aceitação da diferença, colocá-lo em posição de destaque, de rotulação.”

É preciso considerar que esses conceitos – de gênero e sexualidade, como afirma Porto (2019), são muito mais complexos. Apesar dos avanços no sentido de assegurar que as pessoas de todas as orientações sexuais e identidades de gênero possam viver sua(s) sexualidade(s) com dignidade e respeito, a Organização das Nações Unidas reconhece que

Muitos Estados e sociedades impõem normas de gênero e orientação sexual às pessoas por meio de costumes, legislação e violência e exercem controle sobre o modo como elas vivenciam seus relacionamentos pessoais e como se identificam. O policiamento da sexualidade continua a ser poderosa força subjacente à persistente violência de gênero, bem como à desigualdade entre os gêneros. (ONU, 2007, p. 7)

Frente as recomendações da ONU, a partir do Princípios de Yogyakarta (2007)⁸, cabe aos Estados dos países signatários⁹, garantir que todas as pessoas tenham o direito de desfrutar todos os direitos humanos livre de discriminações por sua orientação sexual ou identidade de gênero, direitos esses, “[...] natos e preciosos.” (ONU, 2007, p. 9).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 já definia a liberdade como uma garantia a todos. Mesmo que muito timidamente, o respeito a liberdade e aos direitos sexuais, e as diferenças inerentes a condição humana, passam a ser tutelados pelo Estado, impedindo que sejam praticadas arbitrariedades e injustiças em nome de dogmas que, além de cercear a liberdade, a demonizam. De acordo com o Relatório “Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de estado, legislação, mobilização social” (2021), as políticas relacionadas a gênero, sexualidade e direitos humanos

“[...] evoluíram em paralelo ao processo de redemocratização do país e são em grande medida o resultado da mobilização persistente de um conjunto amplo e plural de vozes de resistência política que contestaram o regime ditatorial, criando, paulatinamente, condições para que a gramática dos direitos humanos fosse incorporada ao vocabulário político nacional. Estas vozes representavam um espectro heterogêneo e complexo de movimentos políticos, incluindo aqueles que reivindicam direitos no campo de gênero, dos direitos reprodutivos e da sexualidade.” (RELATÓRIO “OFENSIVAS ANTIGÊNERO NO BRASIL: POLÍTICAS DE ESTADO, LEGISLAÇÃO, MOBILIZAÇÃO SOCIAL”, 2021, p. 6)

Como aponta o Relatório “Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de estado, legislação, mobilização social” (2021, p. 6) a Constituição Federal de 1988 “[...] estabeleceu fundamentos sólidos de respeito e promoção da liberdade e da igualdade, incluindo igualdade sexual e racial, direito à propriedade e proteção total contra discriminação.”, impulsionando profundas transformações em relação a política de gênero, sexualidade e reprodução, iniciadas desde os primeiros anos de 1980, e incidindo em processos de reforma legal e na elaboração de políticas públicas.

⁸ Participaram da Reunião Internacional de Grupos de Direitos Humanos realizada na cidade de Joguejacarta – Indonésia, de 6 a 9 de novembro de 2006, 29 especialistas, de 25 países. No ano de 2017, em reunião, a ONU, além de reafirmar os Princípios de Yogyakarta (2007), incluiu 10 novos itens e novas obrigações aos Estados em relação à aplicação do direito internacional sobre direitos humanos relacionados à orientação sexual, identidade de gênero, expressão de gênero e características sexuais (YP+10).

⁹ Assina o documento, a pesquisadora Sonia Onufer Corrêa, da Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (Abia) e co-coordenadora do Observatório de Sexualidades e Política.

O Relatório “Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de estado, legislação, mobilização social” (2021) destaca ainda que a partir dos anos 2000 uma série de reivindicações ganharam maior consistência apontando resultados importantes em termos de reformas legais e de políticas públicas, como por exemplo a Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006), além da criação, a partir de 2003, da Secretaria Nacional de Política da Mulher e uma área de política nacional para os direitos LGBT+¹⁰ na Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Tais ações evidenciam como, nos anos de 1990 e 2000, foram produzidos avanços nas políticas públicas com vistas a construção da igualdade de gênero, dos direitos das mulheres e LGBT+ no Brasil.

Apesar dos avanços, e como um dos efeitos do neoliberalismo nas políticas estatais, presenciemos um aprofundamento das desigualdades sociais e um recuo nas políticas de gênero, sexualidade e direitos humanos, sobretudo com o avanço do neoconservadorismo religioso. Para Porto (2019) o neoconservadorismo pode ser definido como movimento de exaltação ao passado, uma tentativa de voltar aos costumes antigos, um ideal moralista que se sustenta a partir do respeito a ordem natural.

De acordo com Relatório “Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de estado, legislação, mobilização social”

A crescente presença e influência do neoconservadorismo religioso, especialmente evangélico, na esfera legislativa, levaria, a partir dos anos de 1990, a confrontos sequenciais sempre que mudanças legais propostas ou aprovadas em relação às questões de gênero e sexualidade provocavam a reação desses setores e seus parceiros seculares. (RELATÓRIO “OFENSIVAS ANTIGÊNERO NO BRASIL: POLÍTICAS DE ESTADO, LEGISLAÇÃO, MOBILIZAÇÃO SOCIAL”, 2021, p. 9)

A ofensiva neoconservadora avançou desde os anos 2000 sob os ganhos históricos relacionados as questões de gênero, sexualidade e direitos humanos, seja pela fragilidade das normas legais e das políticas, seja pela baixa adesão das instituições estatais aos compromissos legais (RELATÓRIO “OFENSIVAS ANTIGÊNERO NO BRASIL: POLÍTICAS DE ESTADO, LEGISLAÇÃO, MOBILIZAÇÃO SOCIAL”, 2021).

Ao recuperar uma visão biológica determinista de homem e mulher, os neoconservadores negam a existência de qualquer relação que fuja ao padrão de normalidade

¹⁰ A inclusão do + na sigla LGBT é uma tentativa de incluir todas as outras siglas e identidades que integram o movimento, como pessoas pansexuais, não binárias, etc...

e pureza, supostamente imutáveis pela ótica essencialista. Outra característica desse grupo, apontada por Porto (2019), é a crença na superioridade de um deus único, e um forte ideal patriota e nacionalista. O movimento neoconservador ganhou espaço nas Instituições Educativas a partir de um movimento político liderado pelo advogado, e a época procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib chamado Movimento “Escola sem Partido” (ESP), fundado no ano de 2004, e apresentado como Projeto de Lei (PL n. 7.180/2014) pelo Deputado Federal Erivelton Santana.

O que, a princípio, resultou em uma ação sem sucesso, criou espaço para que pais de alunos, e alunos, dessem início a processos de denúncia contra professores que, por terem audiência cativa, influenciam os estudantes a partir de uma visão de mundo distorcida, ferindo a liberdade individual de cada um e a autonomia familiar para educar seus filhos de acordo com seus princípios pessoais. Os professores, chamados, nas palavras de Miguel Nagib, de “doutrinadores ideológicos”, passam a ser perseguidos por, valendo-se do seu carisma, e autoridade, doutrinar as crianças.

O contexto apresentado é terreno propício para a construção de um discurso de neutralidade ideológica que resulta, em última análise, no cerceamento à liberdade de expressão. Como afirma Porto (2019, p. 4), “O medo ao diferente, a repulsa aos pensamentos de esquerda, o fundamentalismo religioso muito forte e o profundo sentimento de necessidade de poder são peças chave para que esse movimento passa a intervir na educação.”

A manutenção das normas, e consequentemente dos tabus e preconceitos, se faz pelo reforço dos meios de perseguição, pelo medo e pela falta de diálogo. Um dos exemplos do modo como se produz esse silenciamento é o engavetamento do Programa Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual (BRASIL, 2004). Lançado pelo Governo Federal no ano de 2004, o Programa foi alvo de intensas críticas e manifestações do movimento neoconservador brasileiro no ano de 2011, quando a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) tomou a iniciativa de divulgar o *Caderno Escola sem Homofobia*. Além do Caderno, integrava o material do Projeto o chamado kit de ferramentas educacionais¹¹ com instruções aos professores com vistas a contribuir com a promoção e garantia de uma Escola livre de homofobia (BRASIL, 2004).

¹¹ O kit passou então a ser chamado pejorativamente chamado de “Kit Gay”.

Outro exemplo do avanço das forças neoconservadoras no Brasil é a disseminação do que tem sido chamado de “ideologia de gênero”. De acordo com Junqueira (2018), o sintagma neológico “ideologia de gênero” tem sido utilizado como um artefato retórico e persuasivo em torno do qual grupos ativistas religiosos tem “[...] reorganizado seu discurso e desencadeado novas estratégias de mobilização política e intervenção na arena pública.” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Segundo o Relatório “Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de estado, legislação, mobilização social” (2021, p. 11)

Não se trata de um conceito, mas sim de um dispositivo que, intrigantemente, recorre à concepção marxista de ideologia para acusar a teoria feminista do gênero de falsificação. Ou seja, os inventores desse truque afirmam que o conceito de gênero é um engodo porque clama pela igualdade entre homens e mulheres para borrar a diferença sexual “natural”, concebida como dimensão ontológica e imutável do humano. O dispositivo também faz supor que, as teorias e ativistas do gênero – e quem mais recorre ao conceito – simplesmente propagam ideologia, enquanto quem o critica estaria totalmente isento de vieses ideológicos.

No bojo do avanço neoconservador, a “ideologia de gênero” alinha-se como setores e grupos “[...] orientados a conter ou anular os avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de afirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinários dogmáticos e princípios religiosos “não negociáveis.” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451). Para Junqueira (2018), por meio de estratégias político-discursivas, tais grupos constroem discursos que buscam arregimentar a sociedade em uma batalha em defesa da família tradicional.

Essa cruzada implica intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita “primazia dos pais na formação moral e sexual dos seus filhos”, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição do acesso de adolescentes a informação sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, dentre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais. (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Tais estratégias ganham visibilidade quando alcançam êxito ao entravar a construção de políticas de gênero, sexualidade e direitos humanos, dificultando a luta pela equidade de gênero, ao mesmo tempo em que fortalecem ou relegitimam “[...] visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários.” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

A Escola, enquanto espaço privilegiado do Estado para a formação das crianças e jovens, tem atuado no sentido de produzir discursos, normas e regras para regular os corpos e os comportamentos, sociais e sexuais, de homens e mulheres, institucionalizando e transmitindo, ao longo de gerações, formas de poder desiguais entre os sexos, relegando a estas últimas – as mulheres, um lugar subalterno na organização da vida.

2. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O TRABALHO COM GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: ELEMENTOS HISTÓRICOS

As questões relacionadas a sexualidade das crianças e dos adolescentes constituem uma preocupação da Escola desde o século XVIII. No entanto, no Brasil, a inserção da educação sexual nas escolas somente passa a ocupar espaço de debate a partir de um deslocamento no campo discursivo sobre a sexualidade de crianças e adolescentes (ALTMANN, 2001).

De acordo com Altmann (2001) nos anos de 1920 e 1930 os chamados “desvios sexuais” deixaram de ser considerados crimes e passaram a ser caracterizados como doenças. Nesse sentido, e dados os altos índices de gravidez na adolescência e a epidemia de sífilis que assolava o país, as campanhas de educação passam a ter como objetivo combater os desvios de comportamentos, bem como conduzir crianças e adolescentes na produção dos chamados “comportamentos normais”, de forma a contribuir com a construção de um país forte e saudável (KULHMANN Jr., 1991; ALTMANN, 2001).

Nesse contexto, a Escola – primeiro passo para civilização e moralização, destacava-se como local privilegiado para a divulgação de um modelo de educação higiênica necessário a construção de um país forte. Para combater o problema do vício das classes ditas perigosas – os maus hábitos, a ignorância, a promiscuidade, a má alimentação e a falta de costumes dos pobres, de modo a evitar que o mal da ignorância continuasse a ser reproduzido, era necessário proteger a infância e formar os futuros cidadãos, imprimindo-lhes equilíbrio físico, intelectual e moral por meio da chamada intervenção preventiva, evitando assim a formação de espíritos descontentes, desajustados e rebeldes (KULHMANN Jr., 1991).

Durante as décadas de 1960 e 1970, o movimento pela inclusão da educação sexual nas escolas enfrentou um período de avanços e refluxos (ALTMANN, 2001). O Parecer

contrário da Deputada Júlia Steinbruch - Movimento Democrático Brasileiro (MDB, RJ), da Comissão Nacional de Moral e Civismo, ao Projeto de Lei que propunha a inclusão obrigatória da educação sexual nos currículos escolares (1968) faz com que experiências de educação sexual deixem de existir nas Escolas no ano de 1970 (ROSEMBERG, 1985).

De acordo com Rosemberg (1985), a partir do ano de 1970 passa a ser instituída oficialmente a censura prévia de textos publicados em livros e jornais que fossem contrários à moral e aos bons costumes, cabendo ao poder público assegurar proteção aos valores éticos indispensáveis à boa formação moral da juventude brasileira. No ano de 1971 o Estado – a partir da aprovação de Lei n. 5.692/1971, passa a afirmar a família como principal instituição responsável pela educação sexual das crianças e adolescentes. A Escola passa a exercer um papel secundário no trabalho com essa questão, podendo inserir, ou não, a educação sexual em programas de saúde (ROSEMBERG, 1985). Ainda de acordo com a autora,

Publicamente a educação sexual nas escolas voltou a ser mencionada em junho de 1978 quando um dos programas de TV de maior audiência no país, que vai ao ar domingo à noite, apresentou uma reportagem sobre Educação sexual na Escola. O ministro da Educação – (Euro Brandão) entrevistado é categórico. Declara-se contra a Educação Sexual na escola, mas favorável a uma educação para a constituição da família (sic) (Visão, agosto de 1978). (ROSEMBERG, 1985, p. 16)

A abertura política vivenciada com o fim da ditadura militar, a partir de 1985, a abertura democrática para as reivindicações dos movimentos sociais e a compreensão da diversidade humana abre espaço para a possibilidade de repensar o papel da escola no processo de formação humana e os conteúdos por ela trabalhados (BRASIL, 1998). Para tanto faz-se necessária a inserção do debate sobre gênero, sexualidade e direitos humanos nas escolas brasileiras.

Nesse contexto, os currículos das Escolas passam a ser palcos – também, de disputas pela construção de uma sociedade justa e igualitária. É preciso compreender, como afirma Louro (2000), que, ao orientar o que deve ou não ser estudado, os currículos demarcam fronteiras e reiteram as normas, classificações, ordenamentos e hierarquias sociais. O currículo configura-se como um terreno de disputas que por muitos séculos desconsiderou as identidades culturais, de gênero, as identidades raciais e sexuais, reforçando práticas que, ainda hoje, negam a diversidade dos sujeitos. Para Silva (2003, p. 27), “[...] o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo

está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.”

No ano de 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) passam a configurar como referência para a construção dos currículos escolares ao trazer a orientação sexual como tema transversal, promovendo espaços de discussão a fim de sistematizar a ação pedagógica no sentido de favorecer abordagens interdisciplinares sobre saúde, sexualidade e gênero nas Escolas em todo o país (BRASIL, 1998).

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, p. 293)

Ao abordar a questão, os PCN's dão abertura para a discussão de temas que até então não tinham visibilidade, mas que, frente aquele contexto histórico e as novas demandas, passam a ser reinscritos na Escola (ALTMANN, 2001). Ao mesmo tempo, os PCN's apontam a Educação Física como área privilegiada para a discussão da temática.

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n. 10.172/2001), ao apresentar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional pelo prazo de 10 anos (2001-2010), também inclui a problemática de gênero, educação sexual, saúde, ética e temas locais. Transcorrido o prazo de sua implementação – quer seja, 10 anos, após avaliação dos avanços do PNE, tiveram início as Conferências Municipais, Estaduais e a Conferência Nacional de Educação com o objetivo de construir o novo PNE, previsto para ser implementado no ano de 2011.

De acordo com Pino (2017), a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o novo Plano Nacional de Educação (PNE) suprimiu qualquer menção a termos como gênero, orientação e diversidade sexual, secundarizando o debate sobre as questões de gênero e sexualidade.

Outro destaque que é feito por Pino (2017, p. 14), refere-se ao Projeto de Lei n. 867, de 23 de maio de 2015. Ao “[...] tenciona incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o projeto “Escola sem Partido”, cuja proposição é vedar a prática em sala de aula da

“doutrinação política e ideológica”.” Os dois Projetos, de acordo com a autora, acabaram por inflar as discussões entre movimentos sociais e instituições políticas (PINO, 2017).

Por fim, dentro do arcabouço normativo construído e aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No espaço destinado a Educação Infantil, o documento apresenta, ainda na segunda versão (BRASIL, 2016), considerações sobre a sexualidade ao falar sobre o corpo, e como ele expressão não apenas características (físicas e biológicas), como também as “[...] marcas do nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade.” (BRASIL, 2016, p. 69).

Apesar desse reconhecimento à diversidade na etapa da Educação Infantil, ao apresentar os objetivos de aprendizagem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental o documento se limita a uma descrição exclusivamente biológica das formas de vida.

O tema da sexualidade é apresentado ainda nos objetivos de aprendizagem dos Anos Finais do Ensino Fundamental, mais precisamente nos conteúdos do 8º Ano, da Disciplina de Ciências. Entre os objetivos, destaca: “Relacionar as dimensões orgânica, culturais, afetiva e éticas na reprodução humana, que implicam cuidados, sensibilidade e responsabilidade no campo da sexualidade, especialmente a partir da puberdade.” (BRASIL, 2016, p. 447). Como pode ser observado, o tema da sexualidade fica limitado a área de Ciências, dando ênfase no processo de reprodução e nas infecções sexualmente transmissíveis (IST’s).

Apesar dos avanços, os anos de 2018-2022 marcam um profundo retrocesso na construção e implementação da política nacional de combate a violência de gênero. Presenciamos, ao longo desses anos um aumento significativo, sobretudo nos quase dois anos de pandemia da COVID-19, do número de casos de assassinato da população LGBTQIA+, e uma onda de ameaças cada dia mais explícita¹².

¹² De acordo com os dados do *Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021*, organizado por Bruna G. Benevides (ANTRA, 2022), no ano de 2021 foram registrados 140 (cento e quarenta) assassinatos de pessoas trans, sendo 135 (cento e trinta e cinco) travestis e mulheres transexuais, e 05 (cinco) casos de homens trans e pessoas transmasculinas. De acordo com o Dossiê, “Em números absolutos, São Paulo foi o estado que mais matou a população trans em 2021, com 25 assassinatos, se mantendo no topo do ranking pelo terceiro ano consecutivo; seguido da Bahia, que saiu da terceira posição para a segunda, com 13 casos; Rio de Janeiro em terceiro, que aumentou de 10 casos em 2020 para 12 em 2021, e o Ceará teve 11 assassinatos ficando na quarta posição; Pernambuco em quinto com 11 casos, subindo duas posições em relação ao ano anterior quando teve 7 casos. Minas Gerais com 9 assassinatos; Goiás e Paraná com 7, e o Pará com 6 notificações; Amazonas, Maranhão e Rio Grande do Sul com 4 casos cada; Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso com 3 casos; Alagoas, Amapá, Paraíba, Piauí e o Distrito Federal com 2 casos cada; e o Acre, Rio Grande do Norte, Rondônia e Sergipe com 1. Não foram encontrados casos reportados em Roraima e Tocantins.

3. GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Além da situação descrita no início deste trabalho, e que nos motiva a escrever sobre o tema, outras situações nos chamam a atenção quando, no acompanhamento de atividades de Estágio Supervisionado nas Escolas de Educação Infantil, presenciamos professoras/es que negam às crianças que performam sua(s) identidade(s) de gênero - que divergentes daquelas aceitas socialmente, possibilidades de vivenciar sua(s) identidade(s) de gênero no ambiente escolar, restringindo as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que lhes são oferecidas. Entre essas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento estão aquelas relacionadas aos momentos de interações e brincadeiras, eixos estruturantes da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

As instituições escolares se constituem, ainda hoje, como importantes espaços de formação para crianças, jovens e adultos. Ao se afirmarem como instituições de formação por excelência, orientam a construção de normas de comportamento, hábitos, atitudes e valores adequadas e que devem ser seguidas por meninas e meninos, homens e mulheres.

Desde seu surgimento, as Instituições Escolares tiveram como objetivo a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e a formação das novas gerações.

Ao discutir as recomendações feitas em manuais de civilidade e boas maneiras dos anos finais do século XIX e início do século XX, Felipe (2000), afirma que durante séculos as Instituições Escolares tiveram como função a formação de meninas e meninos, mulheres e homens, a partir de conselhos e prescrições – expressas em manuais e instruções escolares, sobre como meninas e meninos, mulheres e homens deveriam se comportar e conduzir suas vidas estabelecendo regras, determinando expectativas, distinções de gênero e modelos de sociabilidade. Ainda segundo a autora “Essas representações de masculino e feminino pela repetição, constância e forma que tiveram parecem ter contribuído para a construção de uma “verdade” sobre os gêneros.” (FELIPE, 2000, p. 120).

(BENEVIDES, 2021, pp. 34-35 – grifos nossos). A Tabela Ranking por estado, apresentada no Dossiê, evidencia como o Estado do Ceará é um dos Estados com mais assassinatos de pessoas trans em todo o país. No ano de 2020 foram registrados 22 assassinatos; 11, em 2019; 13, em 2018 e em 2017 foram registrados 16 assassinatos.

Pautadas em uma concepção naturalista e essencialista de homem, tendo na biologia a base que sustentava as diferenças entre homens e mulheres, e que determinava, inclusive, as possibilidades de inserção social, a educação das meninas pautava-se na ideia de dedicação e servidão ao homem, e a casa, na condição de futura mãe e dona de casa. A maternidade, nesse contexto, é compreendida como algo natural/instintivo, e não como uma construção ideológica.

Às mulheres e meninas eram feitas recomendações mais rigorosas, não apenas em termos de comportamento – de maior recato e pudor, mas também na maneira de se vestir, no cultivo da beleza e da simplicidade, qualidades consideradas inatas ao sexo feminino (FELIPE, 2000). Como afirma Felipe (2000, p. 119), “Dos livros de civilidade e boas maneiras às revistas de moda e comportamento, foram feitas inúmeras prescrições no sentido de colocar as mulheres em um lugar de subordinação, através do controle minucioso de seus corpos [...]”.

Tais atribuições – e a distinção dessas atividades, eram baseadas no sexo biológico, assentadas em pressupostos essencialistas, concepções binárias e crenças cristalizantes que posicionavam homens e mulheres de forma desigual, e relegava as mulheres a uma posição inferior, limitada as atividades domésticas, e a imposição social de modos de comportamentos e de se relacionar construídos e controlados por homens, sem no entanto questionar que as diferenças entre homens e mulheres foram criadas social e historicamente, por isso podem, e devem/precisam, ser alteradas.

Não são as características sexuais que determinam o desempenho de papéis de mulheres e homens. Eles – os papéis sociais, são produtos de um processo de normalização, portanto não naturais (LOURO, 2007). Para Borrillo (2009), essa diferença entre os sexos tem como fundamento a ideia de que

[...] a natureza biológica dos seres humanos determina uma forma específica de atribuição social, de modo que a posse de órgãos genitais masculinos ou femininos legitimaria um tratamento jurídico diferenciado. A partir dessa ideia, a mulher é definida como radicalmente distinta do homem e pensada em função de sua capacidade reprodutiva. Se a equivalência entre os órgãos é frequentemente evocada, é como prova de complementariedade, ou até mesmo de subordinação. (BORRILLO, 2009, p. 37)

Por ser tida como normal, por isso socialmente aceita, e por ocupar posição de centralidade na representação do ideal de masculino e feminino, a heterossexualidade é então

percebida como única e desejável identidade sexual para os sujeitos (XAVIER FILHA, 2015, p. 17). Essa compreensão sustenta-se na ideia de normalização. Segundo Silva (2000, p. 83)

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação à qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Ao eleger a heterossexualidade como norma, a sociedade invisibiliza outros modos de viver a(s) sexualidade(s) dos sujeitos, impondo-os uma ordem compulsória do sexo/gênero/desejo (BUTLER, 2003). A recorrente lembrança a superioridade biológica, e também moral, dos comportamentos heterossexuais integra “[...] uma estratégia política de construção da normalidade sexual. A heterossexualidade aparece, assim, como o padrão com o qual todas as outras sexualidades devem ser comparadas e medidas.” (BORRILLO, 2019, p. 25).

Nesse contexto, tudo aquilo que foge dessa configuração – da heterossexualidade, passa então a considerado como desvio, aberração, abjeção, doença (XAVIER FILHA, 2015).

Distintas e divergentes representações podem [...] circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade. Os grupos sociais que ocupam as posições centrais “normais” (de gênero, de sexualidade, de raça, classe, de religião, etc) têm a possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas aos outros... (LOURO, 1996, p. 16)

Os sentimentos de abjeção, rejeição, repulsa e escárnio parecem ainda figurar como tratamentos prioritários a serem dispensados aqueles que não desempenham performances de gênero que estejam de acordo com a norma, social e sexual, aceita como ideal. Tais sentimentos são motivadores para práticas LGBTQIA+fóbicas. Por outro lado, a heteronormatividade e o binarismo de gênero encontram resistência de uma parcela de sujeitos que têm na diferença o espaço para transgredir as normas e as práticas regulatórias que lhes são impostas cotidianamente.

Dentro dessa contextualidade, o aparato escolar (desde a sua arquitetura até os agentes que nela atuam) tem desempenhado o papel de procurar manter “[...] uma severa

vigilância em relação aos corpos infantis, priorizando, dentre outras coisas, a seriedade no fazer das tarefas escolares.” Nem mesmo as atividades lúdicas, escapam a essa organização. Conforme afirma Felipe (2000), as atividades lúdicas foram incentivadas nos jardins de infância como estratégias de controle e disciplinamento das crianças, mas também como forma de orientar as condutas sociais esperadas para cada elas.

A Escola – enquanto instância social, aparelho institucional do Estado, legitima discursos e padroniza performances, instituindo, inclusive, formas de ser e agir, desempenhado historicamente um lugar importante na produção de corpos normalizados e capazes de exercer os papéis sociais, e sexuais, estabelecidos para homens e mulheres, meninos e meninas (LOURO, 2000).

Apesar do silenciamento produzido, e da falta de discussão sobre a temática, a Escola está organizada, em seu conteúdo e forma, para produzir comportamentos, valores e conhecimentos que reproduzem discursos normalizadores que reforçam as diferenças entre homens e mulheres. Toda e qualquer fuga a essa norma é encarada como desvio que precisa ser corrigido/reiterado. As práticas de regulação atuam, como afirma Borrillo (2009) no sentido de “[...] lembrar constantemente aos indivíduos de seu “gênero certo.”

Nas Escolas, seja “[...] pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.” (LOURO, 2000, p. 18). Nelas há brinquedos, materiais, roupas/fantasia, cores e lugares específicos para meninos e meninas, e as/os professoras/es atuam – em grade medida, no sentido de garantir a manutenção das normas, regras e valores socialmente dominantes desde a chegada das crianças na Instituição, de modo a produzir um corpo dócil, educado e que reproduza a aversão à diferença, de modo a manter os padrões sociais estabelecidos como normais. Como afirma Corbello (2019), os brinquedos e as brincadeiras são um exemplo de como as nossas vivências são fortemente marcadas pelo gênero que nos são atribuídos desde o nascimento.

Às meninas ensinamos enquanto brincam a cozinhar, arrumar o ambiente, cuidar de tudo e de todos ali envolvidos, a se comportarem de forma recatada, quais as palavras e tons são adequados a elas ao passo que com os meninos ensinamos no brincar as possibilidades do que serão na vida pública quando crescerem, a serem ativos com seu corpo, sua voz e suas relações, a se comportarem de forma mais abrupta ou agressiva. Quando as brincadeiras que encorajam o domínio do “mundo lá fora” são separadas de brincadeiras que estimulam o acanhamento da vida imediata de acordo com o gênero, estamos falando de constituir determinadas

personalidades na esfera do domínio e outras na esfera da submissão em uma dinâmica patriarcal desde a infância. (CORBELO, 2019, pp. 120-121)

A possibilidade de exercer livremente a sexualidade se constitui, no Brasil e alguns outros países, como um problema a ser vigiado, tratado e resolvido. Uma das maiores expressões dessa “preocupação” como essa fase da vida – a infância, pode ser encontrada nos diversos Projetos de Lei (PL) encaminhados aos órgãos legislativos e nas políticas de controle e fiscalização.

É importante destacar que a emergência do debate em torno das questões de gênero e sexualidade desencadeou um processo de controle - por meio da vigilância da ação e dos discursos docentes, para garantir que as crianças – meninos e meninas, desde os primeiros anos, sejam orientadas a ter um comportamento heteronormativo, conforme as expectativas sociais.

Nas sociedades profundamente marcadas pela dominação masculina, a homofobia organiza uma espécie de ‘vigilância de gênero’, pois a virilidade deve se estruturar não somente em função da negação do feminino, mas também da rejeição à homossexualidade. (BORRILLO, 2009, p. 22).

Qualquer manifestação, seja nas formas de vestir, nas posturas, durante jogos e/ou brincadeiras, que denotem desvio do padrão estabelecido socialmente – heterossexualidade presumida (BUTLER, 2003), passam a ser consideradas anormalidades e, por isso, necessita de acompanhamento e, algumas, até de medicação.

O rompimento com as fronteiras do gênero e/ou sexualidade, e a não conformidade com a heteronormatividade compulsória (dita como superior e natural), a possibilidade de abertura ao debate, o aprendizado a partir da compreensão das diferenças, o questionamento das verdades absolutas, a superação dos preconceitos e a abertura ao diálogo com vista a luta pela construção de uma sociedade igualitária (ou equitativa) apresenta-se como um horizonte a ser disputado com vistas a romper com a estrutura social que impõe modos e formas de ser, pensar e agir.

4. NOTAS DE CONCLUSÃO

Uma onda conservadora, que tem como sujeito a extrema direita, cresceu em todo o mundo. Como consequência, de modo muito específico no Brasil, presenciamos a subtração e/ou a contestação violenta dos direitos políticos e sociais conquistados que passam a ser vilipendiados em favor de um projeto de nação preso a uma concepção de sociedade estruturada na limitação da participação e na negação do exercício da democracia em suas mais diversas formas.

As políticas de inclusão escolar e as questões de gênero e sexualidade passam a ser tutelados por um Estado que reafirma práticas arbitrárias e injustiças em nome de dogmas que, além de cercear e perseguir as liberdades, as demonizam (CARDOSO; GUARAN, UNGER & PIRES, 2019). Tais práticas se materializam, limitando as condutas, tutelando corpos, os desejos, produzindo racionalidades e forjando subjetividades.

Apesar dos limites, e do cerceamento a ela impostos, seja na construção de programas e ações afirmativas de promoção à diversidade, na organização dos currículos ou mesmo nas políticas de formação de professores, a Escola assume uma posição política importante ao ser palco de disputas de projeto de nação e de formação crítica-transformadora.

Pesquisar sobre o avanço do neoconservadorismo (da extrema direita) e a política de gênero, sexualidade e direitos humanos no Brasil é uma tentativa de buscar compreender melhor para construir novas práticas por entre os muros das Escolas. O contrário disso é contribuir para empurrar aos processos de marginalização e segregação uma grande parcela da população LGBTQIA+, negando a ela a participação nos processos de educativos-formativos oferecidos nas/pelas Instituições de Educação Básica e Superior em todo o país.

Acreditamos que é necessário construir estratégias de acolhimento e afeto à crianças pequenas, sobretudo aquelas que, como eu, nasceram e não conseguem disfarçar o “balançar” de seus corpos, e não conseguem – nem querem, se adequar aos padrões de ser menino e menina, homem e mulher e as práticas regulatórias construídas pelas Escolas para adestrar, além do pensamento, seus corpos.

Consideramos que é preciso produzir respostas ao avanço do conservadorismo e seus efeitos na construção de políticas de gênero, sexualidade e direitos humanos, de modo muito específico sobre a Escola, afinal, tais questões estão presentes em situações do cotidiano do trabalho pedagógico de professoras/es de todo o país. Por isso, é preciso que saibamos lidar com tais questões.

É na ampliação das discussões, estudos e pesquisas, junto as professoras/es que podemos construir alternativas que contestem os padrões heteronormativos ainda presentes na Escola, possibilitando assim que ela seja um lugar seguro para outras existências. Na Educação Infantil, é preciso construir relações de afeto e confiança que permitam que as crianças compartilhem conosco suas vivências, suas angústias, seus medos, suas incertezas... oferecer a elas/eles/elus um espaço livre de preconceitos e estereótipos permitirá que elas/eles/elus, ao se sentirem seguras, construam sua personalidade, uma relação positiva com seus corpos e com sua sexualidade sem que se sintam pressionadas a seguir um modelo de homem ou mulher imposto socialmente.

Entre os maiores desafios postos a construção de políticas de educação inclusiva estão a eliminação das discriminações e estereótipos dos currículos, dos materiais didáticos e paradidáticos e ações de promoção da equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual, estimulando a difusão de imagens positivas, não-discriminatórias e não-estereotipadas de meninas e meninos, homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, jun./dez. 2001.
- BENEVIDES, Bruna G. (Org.). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag/ANTRA, 2022.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.). **Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: LetrasLivres/EdUnB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília – DF: MEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília – DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil sem Homofobia – Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília – DF: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instruções para apresentação e seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero**. Brasília – DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade (SECADI), 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996)**. Brasília – DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília - DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série Legislação)

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Orientação sexual**. Brasília - DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** (PNE – Lei n. 10.172/2001). Brasília - DF: MEC, 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília – DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação **Lei n. 5.692/1971 – fixa as diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006** - dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha). Brasília – DF: SPM, 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 7.180, de 24 de fevereiro de 2014** - propõe alterar o art. 3º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/> Acesso em 21 out. 2021.

BUTLER. Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Livia de Rezende; GUARAN, Ann Letícia Aragão; UNGER, Lynna Gabriella Silva; PIRES, Manuella de Aragão. Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções. **Revista eCurriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, pp. 1458-1479 out./dez. 2019.

CORBELO, Luana Gois. **Vivência e gênero a partir da psicologia histórico-cultural: primeiras aproximações**. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2019. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/arquivospara-links/teses-e-dissertacoes/2019/luana-corbello> Acesso em 01. out. 2021.

CORREIA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.16, 2001, pp.13-30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Xmvqhg4YYJxm7w5zwjk9dsd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04. ago. 2022.

EVANGELISTA, Olinda Braga. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 20 out. 2021.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.12, n.2, jan./abr., 2004, pp. 47-71. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/T3X8zdDGn5DZbcjxTLjcyKM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03. mar. 2022.

- FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Revista Educação & Realidade**, v.25, n. 1, pp. 115-131, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48688>. Acesso em: 04. ago. 2022.
- FONSECA, Cláudia. Uma genealogia do gênero. **Seminário Pesquisando gênero: história e tendências**. Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), 1995.
- GARCIA, Juliana Lopes; TOSCANO, Carlos. Gênero na Educação Infantil: uma análise de acontecimentos em sala de aula na perspectiva histórico-cultural. IX ANPED Sul/Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais...** Caxias do Sul – RS, 2012.
- HEILBORN, Maria Luiza. Usos e abusos da categoria gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). **Y Nosotras latinoamericanas? Estudos sobre Gênero e Raça**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1992, pp. 39-44.
- KULHMANN Jr, M. Educando a Infância Brasileira. In: DEL PIORE, M. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. (Coleção Caminhos da História)
- 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**, vol. 18, n. 43, pp. 449-502, set./dez. 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, pp. 59-75, jul./dez. 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 7-34
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Princípios de Yogyakarta - Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Tradução de Jones de Freitas. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf Acesso em 18 mar. 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Protección contra la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género**. Disponível em: <http://undocs.org/es/a/76/153> Acesso em 15 de dez. 2021.
- PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, 2005, pp. 77-98.
- PINO, Aline Muras de Oliveira. **Diversidade sexual e educação**: uma relação de desafios e possibilidades. Natal – RN: IFRN, 2017.
- PORTO, J. S. Currículo, gênero e sexualidade: uma análise sobre as práticas discursivas e não-discursivas que reforçam posições de gênero e sexualidade na Escola. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 05, Ed. Especial, abr. 2019.
- RELATÓRIO “Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de estado, legislação, mobilização social”. **Sexuality Policy Watch**, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/sites/2/2021/10/E-book-SOGI-21102021.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

RIBEIRO, Djamila. As diversas ondas do feminismo. *In: Quem tem medo do feminismo negro?* [recurso digital]. São Paulo: Cia das Letras, 2018. pp. 29-31.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Sexual na Escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (53), pp. 11-19, mai. 1985.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995, pp. 71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TOFFANELLI, Ana Caroline. **Educar para a diferença**: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico-cultural e do feminismo de orientação marxista. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2016. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2016-1/ana-carolina-toffaneli> Acesso em out. 2021.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Manual de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da UNILAB**. Acarape – CE: Sistema de Bibliotecas da UNILAB, 2020.

VIERA, Beatriz Moreira Bezerra. **Medicando meninos e meninas**: uma leitura histórico-cultural das relações de gênero no TDAH na infância. 2019. 207f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2019. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/arquivos-2019/beatrizvieiraversaofinal> Acesso em out. 2021.

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade e identidade de gênero da infância. **Revista Diversidade e Educação**, v. 3, n. 6, pp. 14-21, jul./dez. 2015.