



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro Biomédico

Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro

Luciana Gomes Ferreira

**Educação e ativismos antigênero no Brasil:
o Plano Municipal de Educação de Niterói (2016)**

Rio de Janeiro

2022

Luciana Gomes Ferreira

**Educação e ativismos antigênero no Brasil:
o Plano Municipal de Educação de Niterói (2016)**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ciências Humanas e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Horacio Federico Sívori

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/ REDE SIRIUS/ CB/C

F383 Ferreira, Luciana Gomes
Educação e ativismos antigênero no Brasil: o Plano Municipal
de Educação de Niterói (2016) / Luciana Gomes Ferreira. – 2022.
230 f.

Orientador: Horacio Federico Sívori
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro.

1. Educação – Teses. 2. Gênero. 3. Ideologia de gênero.
4. Política e educação. 5. Sexualidade. 6 Niterói (RJ). I. Sívori,
Horacio Federico II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro. III. Título.

CDU 37.04

Bibliotecária: Thais Ferreira Vieira CRB-7/5302

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luciana Gomes Ferreira

**Educação e ativismos antigênero no Brasil:
o Plano Municipal de Educação de Niterói (2016)**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ciências Humanas e Saúde.

Aprovada em 14 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Horacio Federico Sívori (Orientador)

Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro – UERJ

Prof. Dr. Ronaldo Teodoro dos Santos

Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro – UERJ

Prof. Dr. Ivan Amaro

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Maria das Dores Campos Machado

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Rogério Diniz Junqueira

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese aos meus pais, pelo afeto e suporte, e às alunas e alunos das escolas públicas que, com suas existências plurais, fazem crer na concretização de um projeto de sociedade que respeite e acolha todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Horacio Federico Sívori, pela orientação dedicada, atenciosa, paciente e muito qualificada. Qualquer mérito que a presente tese possa ter certamente só foi alcançado graças ao acompanhamento intelectual realizado por ele.

Agradeço igualmente aos membros de minha banca de qualificação e de defesa de tese – Ivan Amaro, Ronaldo Teodoro dos Santos, Sérgio Luís Carrara, Vanessa Jorge Leite, Maria das Dores Campos Machado e Rogério Diniz Junqueira – pela leitura atenta do projeto de pesquisa que embasou essa tese e pelas pertinentes sugestões tecidas na ocasião.

A tese representa a culminância de um processo formativo iniciado ainda no primeiro semestre do doutorado. Nesse sentido, agradeço a todos os professores das disciplinas que cursei no IMS-UERJ e em outros programas de pós-graduação, pela oportunidade da construção de novos saberes, e aos demais funcionários dessas instituições, fundamentais para o funcionamento das mesmas. Também agradeço aos discentes que integraram os seminários de orientação, ministrados por Horacio, dos quais participei – ambientes privilegiados para a troca de ideias, inclusive sobre as primeiras versões dos capítulos que futuramente comporiam essa tese. Destino minha gratidão especialmente a Cléber e Marcos, doutorandos com quem compartilhei por anos a prazerosa e penosa trajetória do doutorado, tornada mais leve graças a eles.

Agradeço ao setor de Arquivo Legislativo da Câmara Municipal de Niterói, na pessoa de Rubens, pela disponibilização dos registros audiovisuais das audiências públicas e sessões parlamentares que compõem o conjunto das fontes primárias da pesquisa apresentada nessa tese.

Agradeço a meus colegas de trabalho pela compreensão durante o período em que conjuguei o doutorado com meu vínculo empregatício, sobretudo Julieta e Tomás, meus colegas de equipe.

Por fim, agradeço a meus pais, pelo suporte e afeto ao longo de toda minha trajetória no doutorado; a Leandro, pela amizade, carinho e inquietações intelectuais; e a Débora, pelo suporte emocional.

Numa escola pública brasileira predominantemente feminina, (...) nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas. Certamente também nos ensinaram (...) as ciências, as letras, as artes que deveríamos manejar para sobreviver socialmente. Mas essas informações e habilidades foram transmitidas e atravessadas por sutis e profundas imposições físicas. Jovens escolarizados, aprendemos (...) a suportar o cansaço e a prestar atenção ao que os professores e professoras diziam; a utilizar códigos para debater, persuadir, vencer; a empregar os gestos e os comportamentos adequados e distintivos daquelas instituições. Os propósitos desses investimentos escolares eram a produção de um homem e de uma mulher “civilizados” (...)

Guacira Lopes Louro

Eles defendem o poder de educar os filhos dentro da norma sexual e de gênero, como se fossem supostamente heterossexuais. Eles desfilam para conservar o direito de discriminar, castigar e corrigir qualquer forma de dissidência ou desvio, mas também para lembrar aos pais dos filhos não-heterossexuais que o seu dever é ter vergonha deles, rejeitá-los e corrigi-los. Nós defendemos o direito das crianças a não serem educadas exclusivamente como força de trabalho e de reprodução. Defendemos o direito das crianças e adolescentes a não serem considerados futuros produtores de esperma e futuros úteros. Defendemos o direito das crianças e dos adolescentes a serem subjetividades políticas que não se reduzem à identidade de gênero, sexo ou raça.

Paul Preciado

RESUMO

FERREIRA, Luciana Gomes. **Educação e ativismos antigênero no Brasil**: o Plano Municipal de Educação de Niterói (2016). 2022. 230 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A presente tese expõe os resultados de pesquisa de doutorado que visou analisar as condições e a dinâmica das disputas recentemente desenvolvidas em âmbito local quanto à inclusão das temáticas referentes a gênero e sexualidade na formulação e adoção de políticas públicas para a educação. Mais especificamente, foi investigado o processo de aprovação legislativa do mais recente Plano Municipal de Educação de Niterói. Para tanto, foram reconstituídas as etapas de formulação e debate do documento que o originou e mapeados os principais atores envolvidos no processo, assim como os argumentos mobilizados por eles. Tal investigação se desenvolveu através do levantamento e análise de fontes documentais que forneceram informações sobre o processo de formulação, tramitação e debate do PMEN. O projeto de lei enviado para a Câmara de Niterói a fim de instituir o mais recente plano de educação sofreu alterações sobretudo no item 5 do capítulo VI, originalmente intitulado “Educação e Diversidade de Gênero”. As mudanças incidiram sobre os termos “gênero”, “orientação sexual”, “identidade de gênero”, “homofobia” e “lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT)”, suprimidos de todas as metas e ações do item nos quais eram mencionados. Tais alterações foram resultados deliberados de ofensivas antigênero ao longo do processo de aprovação legislativa do PL 86/2016, marcado por diversos embates nos quais a categoria “ideologia de gênero” assumiu centralidade. Tal categoria foi empregada no fomento de pânicos morais em relação aos supostos efeitos que adviriam com a imposição desse pretenso sistema ideológico nas escolas de Niterói. Dentre tais ameaças estariam o perigo da “erotização infantil” e da destituição da primazia dos pais na educação moral dos filhos – entendida como um direito inviolável da família. Na base desse pânico residia a compreensão de que o sexo seria expressão da natureza, recusando-se a ideia de que as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres sejam socialmente construídas. Como estratégia, aqueles atores antigênero mobilizavam estrategicamente dispositivos legais a fim de cercear iniciativas voltadas a promover o respeito à diversidade sexual e de gênero e a reconhecer os direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos. Ao fazê-lo, distorciam o conteúdo de tais dispositivos legais, levando preocupações sobre a regulação da sexualidade, fundamentadas em uma moral religiosa, para o campo do direito, assim visando estabelecer limites para os direitos demandados por movimentos feministas e LGBT. Logo, o recurso à noção de “ideologia de gênero” observado ao longo do processo de aprovação legislativa do PL 86/2016 expressou um posicionamento oposto a avanços dos movimentos de mulheres e LGBT na política sexual. Constata-se, enfim, a convergência daqueles atores com as estratégias e retórica de um ativismo antigênero de caráter transnacional que disputam os próprios limites da extensão da lógica democrática nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, os atores que aderiram a essa retórica no caso do debate PME de Niterói se inseriram em dinâmicas sociais que não estão restritas a essa localidade e tampouco ao debate sobre educação.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Ideologia de gênero. Plano de educação. Política educacional.

ABSTRACT

FERREIRA, Luciana Gomes. **Education and anti-gender activism in Brazil: the Municipal Education Plan of Niterói (2016)**. 2022. 230 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The present thesis presents the findings of a doctoral research study aimed at analyzing the conditions and dynamics of disputes recently developed at the local level concerning the inclusion of themes referring to gender and sexuality in the formulation and adoption of public policies for education. More specifically, the study investigated the legislative approval process of the most recent Municipal Education Plan of Niterói (PMEN). To this end, the stages of formulation and debate of the document that originated it were reconstructed, and the main actors involved in the process were identified, along with the arguments they employed. This investigation was conducted through the collection and analysis of documentary sources that provided information about the formulation, processing, and debate of the PMEN. The bill submitted to the Chamber of Niterói to establish the most recent education plan underwent changes, primarily in item 5 of chapter VI, originally titled “Education and Gender Diversity.” The changes affected the terms “gender”, “sexual orientation”, “gender identity”, “homophobia”, and “lesbians, gays, bisexuals, transvestites, transsexuals, and transgender people (LGBT)” which were removed from all goals and actions of the item in which they were mentioned. These alterations were deliberate results of anti-gender offensives during the legislative approval process of Bill 86/2016, marked by various confrontations in which the category “gender ideology” became central. This category was employed to foster moral panics concerning the alleged effects that would ensue from the imposition of this purported ideological system in schools in Niterói. Among these threats were the danger of “child eroticization” and the undermining of parental primacy in the moral education of their children - understood as an inviolable right of the family. At the core of this panic was the belief that sex is an expression of nature, rejecting the idea that differences and inequalities between men and women are socially constructed. As a strategy, anti-gender actors strategically mobilized legal devices to curtail initiatives aimed at promoting respect for sexual and gender diversity and recognizing sexual and reproductive rights as human rights. In doing so, they distorted the content of such legal devices, bringing concerns about the regulation of sexuality, grounded in religious morality, into the realm of law, thus seeking to establish limits for the rights demanded by feminist and LGBT movements. Consequently, resorting to the notion of “gender ideology”, as observed throughout the legislative approval process of Bill 86/2016 expressed a position opposing the advances of women’s and LGBT movements in sexual politics. It is ultimately observed that these actors converge with the strategies and rhetoric of a transnational anti-gender activism that contests the very limits of the extension of democratic logic in contemporary societies. In this sense, the actors who adhered to this rhetoric in the case of the Niterói PME debate inserted themselves into social dynamics that are not restricted to this locality or to the debate on education.

Keywords: Gender. Sexuality. Gender ideology. Education plan. Educational public policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Audiência Pública sobre o Plano Municipal de Educação (RJ), 28/06/2016.....	101
Figura 2 –	Folder de divulgação da programação da III CONFEMEN.....	117
Figura 3 –	Audiência Pública de 07 de junho de 2016, Câmara Municipal de Niterói.....	145
Figura 4 –	Audiência Pública de 05 de julho de 2016, Câmara Municipal de Niterói.....	161
Figura 5 –	Sessão ordinária de 12 de julho de 2016, Câmara Municipal de Niterói.....	166
Figura 6 –	Sessão ordinária de 14 de julho de 2016, Câmara Municipal de Niterói.....	167
Figura 7 –	Material veiculado em redes sociais em crítica à vereadora Priscila Nocetti.....	174
Figura 8 –	Material do MBL Niterói a respeito da votação do PL 86/2016.....	177
Figura 9 –	Sessão Extraordinária de 09 de agosto de 2016, Câmara Municipal de Niterói.....	184
Figura 10 –	Sessão Extraordinária de 09 de agosto de 2016, Câmara Municipal de Niterói.....	185
Figura 11 –	Sessão Extraordinária de 09 de agosto de 2016, Câmara Municipal de Niterói.....	185
Figura 12 –	Palestra no Clube Português de Niterói (RJ).....	198
Figura 13 –	“Santinho” com candidatos apoiados por Jair Bolsonaro nas eleições de 2016.....	199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Situação dos PMEs da RMRJ quanto à abordagem de questões referentes a gênero e/ou sexualidade.....	91
Quadro 2 –	Ações suprimidas do item 5, capítulo VI.....	111
Quadro 3 –	Alterações do item 5, capítulo VI.....	112
Quadro 4 –	Alterações de Ações que mencionam questões referentes a gênero, sexualidade e acesso a estratégias de contracepção – exceto item 5, capítulo VI.....	114
Quadro 5 -	Eixos Temáticos dos GTs da III CONFEMEN.....	118
Quadro 6 –	Trechos similares entre a Lei nº 2.610/2008 (capítulo VII, item 5) e PL 086/2016 (capítulo VI, item 5)	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais Ação civil pública
ACP	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ADPF	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (da sigla em inglês <i>Acquired</i>
AIDS	<i>Immunodeficiency Syndrome</i>) Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
Alerj	Associação Nacional de Juristas Evangélicos
ANAJURE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduandos
ANPG	Programa Brasil Sem Homofobia
BSH	Círculo Brasileiro de Educação Sexual
CBES	Conselho Escola Comunidade
CEC	Constituição Federal de 1988
CF/1988	Conselho Federal de Psicologia
CFP	Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento das Nações
CIPD	Unidas Conselho Municipal de Educação de Niterói
CMEN	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNBB	Conselho Nacional de Educação
CNE	Comissão Nacional de Moral e Civismo
CNMC	Coordenadoria de Defesa aos Direitos Difusos e Enfrentamento à
CODIR	Intolerância Religiosa Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTE	Conferência Nacional de Educação
CONAE	Conferência Municipal de Educação de Niterói
CONFEMEN	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CONSED	Doenças sexualmente transmissíveis
DST	Educação de Jovens e Adultos
EJA	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
Eco-92	Educação Moral e Cívica

EMC	Projeto Escola sem Homofobia
ESH	Escola Sem Partido
ESP	Fernando Henrique Cardoso
FHC	Fundação Municipal de Educação de Niterói
FME	Gênero e Diversidade na Escola
GDE	Grupo Diversidade Niterói
GDN	Ginásios Pluricurriculares Experimentais
GEPEs	Vírus da Imunodeficiência Humana (da sigla em inglês <i>Human</i>
HIV	<i>Immunodeficiency Virus</i>)
	Instituto Brasileiro de Transmasculinidades
IBRAT	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Infecções sexualmente transmissíveis
IST	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
LGBT	Ministério da Educação
MEC	Movimento Brasil Livre
MBL	Movimento Escola Sem Partido
MESP	Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro
MPRJ	Pesquisa de Informações Básicas Municipais
MUNIC	Organizações não-governamentais
ONGs	Plano de Ações Articuladas
PAR	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PCN-EF	Projeto de Decreto Legislativo
PDL	Plano Estadual de Ensino
PEE	Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro
PEE/RJ	Procuradoria-Geral do Município
PGM	Projeto de Lei
PL	Projeto de Lei da Câmara
PLC	Partido da Mulher Brasileira
PMB	Plano Municipal de Educação
PME	Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro
PME/RJ	Plano Municipal de Educação de Niterói

PMEN	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDH	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PNPM	Partido Social Cristão
PSC	Partido Social Democrático
PSD	Partido Socialismo e Liberdade
PSOL	Região Metropolitana do Rio de Janeiro
RMRJ	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SASE	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Secadi	Secretaria de Inclusão Educacional
Secrie	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEEDUC RJ	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
Seea	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEPE	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro
SINEPE/RJ	Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói
SME	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SPM	Supremo Tribunal Federal
STF	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UBES	União dos Juristas Católicos do Rio de Janeiro
UJUCARJ	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Estudantes
UNE	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESCO	Programa Conjunto da ONU para o HIV/AIDS
UNAIDS	União dos Professores Públicos Estaduais
UPPES	Universidade de São Paulo
USP	

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL, GÊNERO E SEXUALIDADE	40
1.1	Propostas de educação em gênero e sexualidade: início da trajetória	40
1.2	Políticas educacionais no contexto brasileiro pós-redemocratização: o (não) lugar do gênero e da sexualidade	51
1.3	Políticas educacionais nacionais nos anos 1990 e 2000	53
1.4	Gênero e sexualidade nas políticas educacionais durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff	60
2	PLANOS DE EDUCAÇÃO: A MOBILIZAÇÃO DA RETÓRICA ANTIGÊNERO EM DEBATES RECENTES SOBRE INSTRUMENTOS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	66
2.1	Ativismo antigênero e os planos subnacionais de educação	75
2.2	Dinâmicas locais na aprovação de planos de educação: reflexões a partir da região metropolitana do Rio de Janeiro	79
2.3	O Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro e o debate sobre <i>gênero</i> na educação	95
3	O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI (2016): UMA TRAJETÓRIA DE DISPUTAS	108
3.1	O Projeto de Lei 86/2016 e a Lei 3234/2016: um comparativo	109
3.2	O PMEN e a III Conferência Municipal de Educação de Niterói	115
3.3	Trajетória do PMEN na Câmara Municipal de Niterói	126
3.3.1	<u>Emendas ao PL 86/2016: o que dizem os documentos</u>	128
3.3.2	<u>Audiências Públicas sobre o PL 86/2016</u>	140

3.3.2.1	“Ideologia de gênero não!”: O que diziam os atores contrários a uma proposta de educação inclusiva	145
3.3.2.2	“Não passarão!”: Os argumentos apresentados em defesa do debate sobre gênero e sexualidade na educação	157
4	A INSTITUIÇÃO DE UM NOVO PLANO DE EDUCAÇÃO PARA NITERÓI: A LEI 3234/2016 E OS LIMITES DA NEGOCIAÇÃO	164
4.1	Sessões plenárias sobre o PL 86/2016: a votação e promulgação do PMEN 2016	164
4.2	O PMEN aprovado pela Câmara: críticas à Lei 3234/2016	178
4.3	Gênero, sexualidade e educação no PMEN e a construção de candidaturas políticas	194
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
	REFERÊNCIAS	207
	APÊNDICE – Texto das proposições de emendas que abordavam questões caras ao debate sobre gênero, sexualidade e/ou contracepção	228

INTRODUÇÃO

Conforme aponta Rosemberg (2001) em levantamento da produção acadêmica brasileira sobre “educação e gênero (ou mulheres)”¹, até a década de 1990 havia uma produção muito reduzida de estudos que focalizassem questões referentes à educação formal sob uma perspectiva de gênero. De fato, essa autora identifica que foram poucos os artigos publicados em revistas acadêmicas especializadas em educação e teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação em educação brasileiros que o fizeram, e que eles voltavam-se sobretudo à “condição feminina”², pouco contribuindo para a compreensão de questões referentes à educação formal a partir de uma perspectiva de gênero. Tal levantamento indicou também um “desinteresse (...) nos estudos feministas brasileiros (ou de gênero) pelo tema/disciplina da Educação” (ROSEMBERG, 2001, p. 63). Desse modo, não havia, até a década de 1990, um campo estabelecido de conhecimentos sobre gênero e educação formal.

Não obstante a ausência, até o período supracitado, de uma produção acadêmica significativa sobre gênero e educação formal, a relação entre essas dimensões não deixava de ser um elemento fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais no país. As variadas formas de “fazer-se mulher ou homem” e as “várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais” (LOURO, 2019) são historicamente objeto de intervenção social, processo do qual a educação há muito participa. As escolas, assim, atuam como instituições que visam regular os corpos, promovendo identidades de gênero e identidades sexuais tidas como normais, e condenando ou negando modos de existir que fogem a tais padrões. Dispositivos educacionais – como normativas e diretrizes para os sistemas de ensino, legislações educacionais, currículos, materiais didáticos – também integram essa função disciplinadora da educação, sendo igualmente pertinentes nas investigações sobre a relação entre gênero e educação formal.

¹ Esse levantamento abrangeu três tipos de fontes: teses e dissertações defendidas, no período de 1981 a 1998, em programas de pós-graduação filiados à ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); o diretório *Quem pesquisa o quê em Educação: 1998*, elaborado pela ANPEd na identificação de pesquisadores atuantes, durante os anos de 1991 e 1995, em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação; e coleções de revistas especializadas em Educação (os periódicos *Cadernos de Pesquisa* – com análise das publicações de dezembro de 1975 a julho de 2000 – e *Educação e Realidade* – com análise das publicações de setembro de 1983 a junho de 2000) e em estudos feministas, sobre mulheres ou gênero (os periódicos *Caderno Espaço Feminino*, *Cadernos Pagu* e *Estudos Feministas* – analisados em toda a coleção, publicada até então, de cada uma das publicações – isto é, desde 1994, 1993 e 1992, respectivamente).

² Isto é, consistiam em estudos sobre mulher/relações de gênero tratando de educação em um sentido amplo – ou seja, que não dizem respeito à educação formal.

Dada essa realidade, a literatura acadêmica recente tem explorado questões como as seguintes: Como as temáticas de gênero e/ou sexualidade são recebidas nos debates sobre educação no Brasil? Quais impactos elas têm gerado na formulação, aprovação e implementação de programas e políticas públicas educacionais no país? Quem é favorável à incorporação desses temas na educação? Quem é contrário? Como o pânico quanto à “ideologia de gênero” se instalou nos debates sobre educação no Brasil? A quais fins ele serve?

Questões como essas têm sido exploradas na literatura acadêmica recente, perpassando diferentes áreas do saber. Tais investigações se inserem em uma crescente produção de estudos voltados à análise da relação entre gênero, sexualidade e educação formal, que se ampliam sobretudo a partir dos anos 2000. Nesse sentido, levantamento desenvolvido por Vianna et al. (2011), abrangendo a produção acadêmica publicada no período de 1990 a 2006, encontrou 1.213 títulos (nos formatos de artigos, dissertações ou teses) que analisavam a “educação formal em seu cruzamento com as temáticas de gênero, mulheres e/ou sexualidade”. Dentro desse universo, foram encontrados 38 estudos sobre sexualidade e gênero nas políticas públicas – indicando que a escassez na produção em torno desse tema se estendeu por mais tempo. Tal número é ampliado para 73 estudos quando o intervalo do mapeamento é estendido até 2010, apontando um crescimento expressivo dessa produção entre os anos 2007 e 2010³ (VIANNA, 2011).

Ao longo dos anos 2010, é possível observar a existência de produções que, voltadas à investigação da relação entre políticas educacionais, gênero e sexualidade, têm os planos de educação como objeto. Levantamento da produção acadêmica nacional realizado nos principais portais que reúnem artigos acadêmicos constata a publicação, desde 2010, de 29 artigos⁴ cujas análises focalizam as controvérsias em torno da suposta tentativa de imposição da “ideologia de gênero” no mais recente Plano Nacional de Educação (sancionado em junho de 2014) e/ou em planos subnacionais de educação debatidos desde sua aprovação.

³ Conforme detalha Vianna (2011, p. 207): “Temos então, 73 produções acadêmicas dedicadas ao tema (artigos, dissertações de mestrado ou teses de doutorado), dos quais 66 foram produzidas a partir de 2000 e, destes, 36 entre 2007 e 2010”. Ela ainda ressalta: “Apesar do crescimento da produção acadêmica sobre a temática de gênero e sexualidade na educação formal, a produção referente ao tema das relações de gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais ainda é tímida” (VIANNA, 2011, p. 208).

⁴ O levantamento de artigos foi realizado no Portal de Periódicos CAPES/MEC (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>) e na SciELO – Scientific Electronic Library Online (<https://www.scielo.org/pt>). O recorte temporal das publicações levantadas foram os últimos 11 anos (de 2010 a 2021), tendo em vista que o Projeto de Lei (PL nº 8.035/2010) para instituir o atual PNE foi apresentado em 2010. Não se restringiu o idioma de publicação dos artigos. O levantamento baseou-se em buscas segundo diferentes combinações de descritores, levando em consideração as possibilidades de busca de cada plataforma. Foram feitas diferentes combinações entre, de um lado, descritores que designavam os planos de educação e, de outro, (empregando o recurso AND) os descritores *ideologia de gênero*, *gênero* ou *sexualidade*.

Os 29 artigos selecionados foram publicados no período de 2014 (ano de aprovação do mais recente Plano Nacional de Educação) a 2021. Tal produção concentra-se nos anos de 2017 a 2019, quando foram publicados 18 dentre esses artigos. Eles são de autoria, sobretudo, de pesquisadoras e pesquisadores da grande área de conhecimento da Educação, na qual se inserem 19 dessas publicações. Essa constatação converge com fenômeno anteriormente identificado por Vianna et al. (2011), que, em extenso levantamento da produção acadêmica nacional sobre gênero e sexualidade na educação formal, observaram idêntica concentração na área de Educação. Segundo as autoras, esse fenômeno “parece derivado do fato de que a educação formal tem sido objeto de estudo especialmente pelos programas de Educação, conseguindo atenção bem menor em outras áreas, mesmo no campo das Ciências Humanas” (VIANNA ET AL., 2011, p. 540).

Ainda que aqueles 29 artigos não contemplem a totalidade das temáticas passíveis de investigação em análises sobre sexualidade e gênero nas políticas públicas de educação – logo, correspondendo a apenas uma parte da produção contida nesse recorte maior –, eles sinalizam a continuidade do desenvolvimento dessa área específica da produção acadêmica sobre educação. Assim, se inserem em uma tendência de pesquisas que têm se ampliado desde os anos 2000, sobretudo na grande área da Educação. Tal produção acadêmica sobre gênero e sexualidade nos planos de educação atualmente vigentes emerge, igualmente, em resposta a disputas públicas recentes no Brasil, sobretudo a partir dos anos 2010, quanto à formulação e implementação de iniciativas relativas a estas temáticas e à crescente atuação de atores políticos voltados à desconstrução de agendas voltadas à promoção da igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual.

A tese aqui apresentada procura se inserir nesse esforço analítico voltado a reconstituir e compreender criticamente as disputas quanto à abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade na política educacional, observadas no âmbito dos debates recentes sobre os projetos de lei para instituir os planos nacional, distrital, estaduais e municipais de educação. Viso, assim, contribuir para as reflexões sobre os embates em torno da política sexual na educação formal no Brasil recente. Mais especificamente, busco fornecer subsídios para a compreensão do desenvolvimento dessas dinâmicas em âmbito local.

Para tanto, desenvolvo, num primeiro momento, uma reflexão sobre as tentativas de introdução do gênero e sexualidade como temáticas a serem abordadas no sistema escolar no Brasil e as disputas que historicamente marcam esse processo. Ao fazê-lo, busco evidenciar que o objeto de estudo da pesquisa, não obstante as peculiaridades que possui, integra uma dinâmica de embates vivenciados no campo da educação que, no país, remonta ao início do século XX.

Tecida tal contextualização, segue-se a análise do processo de debate, tramitação legislativa e aprovação do mais recente plano de educação do município de Niterói, promulgado em 2016, no que diz respeito à abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade. Tal análise foi orientada pela seguinte pergunta de pesquisa: Quais foram os impactos das novas configurações do conservadorismo – observadas nacional, regional e globalmente – sobre as dinâmicas das disputas – desenvolvidas localmente – quanto à possibilidade de incorporação das agendas da igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual na política educacional municipal?

Para responder essa pergunta, observo as dinâmicas envolvidas nas alterações do projeto de lei que deu origem ao mais recente plano de educação do município de Niterói, mapeando os atores sociais envolvidos nesse processo – identificando seus atributos e interesses, bem como as relações de poder estabelecidas entre eles. Busco assim identificar as diferentes ideias e valores sobre as relações de gênero e sobre sexualidade mobilizadas por tais atores nas disputas em torno da inclusão ou exclusão de tais temáticas no PME em questão, assim como compreender a configuração de forças que se instaurou no âmbito da experiência municipal sob análise. Nesse exercício, as próprias disputas também serão objeto de análise, visto que o exame das *controvérsias públicas* se configura como um instrumento útil para a compreensão da produção de legitimidade social dos agentes nelas engajados (MONTERO, 2012).

A pesquisa que deu lugar a esta tese, em resumo, teve como objetivo geral analisar as condições e a dinâmica das disputas recentemente desenvolvidas em âmbito local quanto à inclusão das temáticas referentes a gênero e sexualidade na formulação e adoção de políticas públicas para a educação formal. Desse modo, envolveu o exame das mudanças sócio-históricas a partir das quais tais disputas emergem, notadamente a investigação das condições que proporcionaram visibilidade e legitimação social a um ativismo político conservador cuja atuação outorga proeminência à política sexual. Procurou ainda, nesse quadro, identificar qual ordem de valores e práticas políticas tal ativismo promove. Buscou, assim, contribuir para a produção de conhecimento no campo de estudos sobre as políticas públicas e sua relação com os temas de gênero e sexualidade – especialmente no tocante às políticas educacionais em curso nas últimas décadas.

A abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade na política educacional e os planos de educação

Ainda no fim da primeira década do século XXI ocorreram movimentações políticas fundamentais para a configuração e difusão dos ativismos antigênero no Brasil ao longo dos anos 2010: a primeira divulgação oficial dos materiais produzidos no âmbito do Projeto Escola Sem Homofobia (ESH) em novembro de 2010 e o envio à Câmara dos Deputados do projeto de lei (PL) para instituir o então novo Plano Nacional de Educação (PL 8.035/2010), em dezembro de 2010. O primeiro desses episódios gerou protestos de atores conservadores, que acusavam o ESH de ser “responsável pela criação de um sentimento anti-heterossexual, além de incitar confusões e mais preconceitos não apenas direcionados ao conteúdo relativo à diversidade sexual, mas, também à entrada de perspectivas não biologizadas e de outras políticas identitárias nas escolas” (CARVALHO, 2020, p. 12).

A mobilização pública contra o ESH aconteceu em 2010 e 2011, intensificando-se nesse último ano. Em 2011 foram realizados 88 discursos sobre a pauta antigênero no plenário da Câmara dos Deputados, número 8 vezes maior do que a média anual do período de 2003 a 2010, sendo que 47 desses pronunciamentos tiveram o ESH como objeto (LACERDA, 2016). Nesse contexto, o pânico contra a pedofilia foi o principal elemento evocado pelos atores religiosos conservadores⁵, ao passo que o termo “ideologia de gênero” não teve maior visibilidade (CÔRREA, KALIL, 2021).

Mas a suspensão do ESH, em maio de 2011, não interrompeu a reação conservadora contra tentativas de promover a igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual através de políticas públicas educacionais. Ao contrário, a oposição conservadora ao ESH “inaugurou uma nova fase no ativismo contra o gênero” (LACERDA, 2016), que continuou ao longo dos anos seguintes tendo como então novo alvo a proposta de Plano Nacional de Educação (PNE) em debate no Congresso Nacional.

Originalmente, tal proposta continha uma menção a questões referentes a gênero e sexualidade, presente em estratégia que previa a implementação de “políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero” para a população de quinze a dezessete anos no Ensino Médio. Posteriormente, foram incluídas no PL 8.035/2010 duas outras menções àqueles temas, de modo que o texto enviado ao Senado definia medidas de enfrentamento à violência doméstica e sexual e ao combate a desigualdades com base em “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual” – dentre outros marcadores sociais.

⁵ No contexto analisado, Côrrea e Kalil (2021) citam como integrantes da “bancada religiosa neoconservadora do Congresso” engajada na oposição ao ESH os “parlamentares evangélicos”, assim como destacam a atuação do então deputado Jair Bolsonaro nessa controvérsia. Tal identificação converge com a análise de Leite (2019).

Os trechos dessa proposta de PNE que continham os termos “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual” tornaram-se o novo alvo da reação conservadora, já observada por ocasião dos debates sobre o ESH, contra tentativas de promover a igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual via políticas públicas de educação. A tramitação do PL 8.035/2010 impulsionou os debates públicos sobre “gênero” na escola no legislativo federal, nas redes sociais e na mídia em geral. Nesse sentido, durante o período de tramitação legislativa do PL 8.035/2010, realizaram-se diversos eventos no Congresso Nacional “com o intuito de difundir o discurso da ‘ideologia de gênero’ entre os parlamentares e fornecer subsídios para Projetos de leis que pudessem impedir a adoção da perspectiva de gênero nas políticas educacionais” (MACHADO, 2018, p. 7).

O tema da “ideologia de gênero” se popularizou na Câmara no âmbito das discussões sobre o PNE (LACERDA, 2016). O discurso contra a “ideologia de gênero” foi adotado por congressistas que deslegitimavam demandas de respeito à igualdade de gênero, à autonomia reprodutiva das mulheres e à diversidade sexual e de gênero em função de uma alegada defesa da família tradicional. Eles se pronunciaram, em diferentes ocasiões, contra a inclusão de questões referentes a gênero e sexualidade no mais recente Plano Nacional de Educação. Seus argumentos reforçavam o binarismo de gênero e a heteronormatividade e apresentavam o matrimônio e a maternidade como destinos naturais. Ao questionar a suposta naturalidade de tais padrões, segundo tais congressistas, os “ideólogos de gênero” promoveriam a doutrinação de “crianças e adolescentes”, impondo-lhes conhecimentos e comportamentos que visariam incentivar práticas sexuais não-heterossexuais e a promiscuidade. Esse ideário foi mobilizado, inclusive, nas sessões da Comissão Especial sobre o PL 8.035/2010. A argumentação do deputado Paulo Freire (PR/SP), em sessão ocorrida no dia 09 de abril de 2014, ilustra a associação entre a adoção de categorias como “gênero” e “orientação sexual” em normativas educacionais com uma suposta adesão àquela “corrente ideológica”:

(...) as citadas expressões de “gênero” ou “orientação sexual” guardam uma ideologia que procura eliminar a ideia de que os seres humanos se dividem em dois sexos. Esta corrente ideológica busca afirmar que as diferenças entre homem e mulher, além das evidentes implicações anatômicas, não correspondem a uma natureza fixa, mas são produtos de uma cultura, de um país ou de uma época, assim, as “feministas de gênero” insistem na necessidade de “desconstruir” a família, o matrimônio e a maternidade como algo natural, deste modo, fomentam um “estilo de vida” que incentiva a homossexualidade, o lesbianismo e todas as demais formas de sexualidade fora do matrimônio (...) estabelecendo uma completa insegurança jurídica, dando margem à doutrinação de crianças e adolescentes sem possibilidade de objeção da família, à qual de fato cumpre o papel de orientar e escolher os caminhos filosóficos e ideológicos de seus pupilos⁶.

⁶ A fala reproduzida foi acessada a partir da nota taquigráfica da sessão em questão, disponibilizada em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a->

O discurso contra a “ideologia de gênero” também foi propagado em meios de comunicação por lideranças religiosas conservadoras, que tomaram o combate às referências aos termos “gênero” e “orientação sexual” contidas na proposta de PNE como elemento de destaque na defesa da moral cristã (BRANDÃO, LOPES, 2018; MENDONÇA, 2017). Nesse cenário, “sacerdotes, pastores e bispos usaram o púlpito, as mídias impressas e televisivas, bem como as redes sociais, para mobilizar os fiéis contra as propostas petistas de mudanças na educação brasileira” (MACHADO, 2018, p. 12). Em resposta, “líderes pró-vida” e “famílias católicas e evangélicas” pressionaram os congressistas para que estes retirassem qualquer referência a gênero ou orientação sexual do PNE sob debate, recorrendo a petições que tiveram ampla divulgação nas redes sociais e fazendo-se presentes em sessões da Comissão Especial e da Câmara (MENDONÇA, 2017). Na defesa desse posicionamento, os atores em questão afirmavam haver tentativas de introdução da “ideologia de gênero” no PNE, acusando-a de visar promover a “destruição da família natural” e a “usurpação da autoridade dos pais em matéria de educação de seus filhos”, possibilitando que a “permissividade sexual” fosse ensinada nas escolas (BRANDÃO, LOPES, 2018).

Tais grupos religiosos conservadores encontraram representação no Congresso Nacional através da atuação de forças políticas de oposição à inclusão de uma perspectiva de gênero/sexualidade no Plano Nacional de Educação. Estas eram compostas por atores conservadores religiosos e não-religiosos abertamente contrários à defesa e promoção dos direitos humanos via políticas públicas – um grupo que reunia:

parlamentares dos partidos Social Democracia Brasileira (PSDB), Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Social Cristão (PSC), como Marcos Feliciano (PSC-SP), Jair Bolsonaro (PSC-RJ), Pastor Eurico, do *Partido Humanista da Solidariedade* (PHS-PE), entre outros. O deputado federal Eduardo Cunha (PMDB-RJ), na época presidente da Câmara dos Deputados, aliado dos “deputados cristãos” favoreceu sobremaneira os protestos contra o PNE no plenário da Câmara (BRANDÃO, LOPES, 2018, p. 108).

Mas a perspectiva defendida pelos atores conservadores não foi unívoca. Variados segmentos se pronunciaram favoravelmente à inclusão de previsão, nos planos de educação formulados e debatidos ao longo dos anos 2010, da abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade nas instituições de ensino, repudiando expressões que visavam cercear esse debate. Assim, ao longo dos debates sobre o PL 8.035/2010, movimentos sociais, entidades que atuam na área de educação, intelectuais, associações científicas e estudantis e instituições do terceiro setor emitiram ou aderiram a posicionamentos públicos contrários à retirada das referências a gênero e sexualidade na proposta de PNE que o Senado devolveu à Câmara

(BRANDÃO, LOPES, 2018; MENDONÇA, 2017). Ilustra-o a “Carta Aberta à Câmara dos Deputados – A sociedade brasileira exige a votação do PNE”⁷, datada de 14 de maio de 2014. Assinado pela ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), ANPG (Associação Nacional de Pós-graduandos), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e UNE (União Nacional dos Estudantes), esse documento afirmava ser “imprescindível” a aprovação de destaques que garantissem, dentre outras medidas, “o retorno à explicitação do combate prioritário às discriminações racial, de gênero e orientação sexual nas escolas brasileiras” no PNE que seria então aprovado.

Esse posicionamento foi reafirmado após a aprovação do PNE, em cartas abertas, notas e manifestos nos quais grupos de pesquisa, associações científicas e de promoção de direitos civis⁸, rede de docentes e estudantes⁹, coletivos formados por atores religiosos¹⁰ e outras entidades da sociedade civil (inclusive em articulação com o Estado brasileiro, como o Fórum Nacional de Educação¹¹) emitiram posicionamentos públicos em defesa da manutenção de estratégias de promoção da igualdade de gênero, raça e orientação sexual nos planos subnacionais de educação que, na ocasião, ainda seriam aprovados. Ilustra-o a Nota Pública emitida pela iniciativa De Olho nos Planos¹²:

⁷ Disponível em: <https://www.une.org.br/2014/05/une-e-toda-a-sociedade-brasileira-exige-a-votacao-do-pne/> Acesso em 02 out. 2021.

⁸ Vide o “Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras”. Disponível em: http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto_Pela_Igualdade_de_Genero_na_Educacao_Final.pdf Acesso em 08 ago. 2019.

⁹ Vide posicionamento do Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ) sobre “O Plano Municipal de Educação do RJ e a interdição dos debates sobre igualdade de gênero”, disponível em: <http://www.edulaica.net.br/168/posicoes/o-plano-municipal-de-educacao-do-rj-e-a-interdicao-dos-debates-sobre-igualdade-de-genero/> Acesso em 08 ago. 2019.

¹⁰ Vide o “Manifesto das Religiosas e dos Religiosos por uma Escola Laica, Inclusiva e Plural”, disponível em: <https://www.cese.org.br/manifesto-das-religiosas-e-dos-religiosos-por-uma-escola-laica-inclusiva-e-plural/> Acesso em 02 out. 2021.

¹¹ Vide a 32ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – “Em defesa do direito à educação de qualidade social, laica, inclusiva, pública, gratuita e para todos e todas”, disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/notas/32NP3.pdf> Acesso em 08 ago. 2019.

¹² A iniciativa De Olho nos Planos é composta pela Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, União dos Conselhos Municipais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e Associação Nacional de Política e Administração Educacional, com apoio da UNICEF. A Nota Pública em questão está disponível em: http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Nota-em-defesa-da-igualdade-de-g%C3%AAneronos-planos-de-educ%C3%A7%C3%A3o_FINAL1.pdf Acesso em 08 ago. 2019.

A Iniciativa De Olho nos Planos vem manifestar publicamente repúdio contra manifestações de intolerância e proselitismo religioso nos processos públicos de elaboração e revisão de Planos de Educação no Brasil, que visam eliminar a possibilidade de debate público sobre estratégias destinadas à superação das desigualdades de gênero, de orientação sexual e de raça, entre outras que violam o direito humano à educação de milhões de brasileiras e brasileiros.

(...)

As estratégias referentes à igualdade de gênero nos Planos de Educação têm por objetivo a superação desses desafios. Nesse sentido, conclamamos educadoras e educadores; gestoras e gestores públicos; mães, pais e familiares; estudantes; conselheiras e conselheiros de educação; integrantes de fóruns de educação; operadores do direito; ativistas da sociedade civil e a população em geral, independente de vínculos religiosos, a dizerem NÃO ao retrocesso e aos fundamentalismos que determinados grupos tentam impor ao Estado brasileiro e aos processos públicos de construção e revisão de planos de educação. A somar forças em defesa do debate público e da educação pública gratuita, laica e democrática para todas e todos, em prol da igualdade entre todas as mulheres e homens e do direito de todo ser humano as suas muitas diferenças. (DE OLHO NOS PLANOS, 2015)

O conteúdo da nota aqui reproduzida condensa argumentos recorrentemente evocados no debate público sobre os planos de educação para a defesa da inclusão, em políticas educacionais, de diretrizes voltadas para o combate às desigualdades em função de gênero e orientação sexual. Neles, é frequentemente defendida a importância da garantia efetiva do direito à educação, com a construção de ambientes de aprendizagem capazes de acolher e fomentar o respeito à diversidade e enfrentar as discriminações com base em gênero, raça e orientação sexual. Aqueles argumentos também enfatizam a necessidade de garantir uma educação laica, na qual preceitos religiosos não sejam estendidos para as políticas públicas e não se imponham restrições a práticas educativas que concebam as relações de gênero e sexualidade fora do marco da doutrina cristã.

O quadro brevemente relatado evidencia que o PL 8.035/2010 foi amplamente debatido entre variados setores da sociedade ao longo dos mais de três anos em que esteve sob tramitação, em um processo marcado por polêmicas e disputas que extrapolaram o âmbito do Legislativo nacional. As disputas quanto à possibilidade de incluir, nesse projeto, diretrizes, metas ou estratégias que abordassem questões referentes a gênero e sexualidade assumiram lugar de destaque para a difusão, no país, do discurso antigênero sintetizado pela categoria “ideologia de gênero” – cuja mobilização continuou nos anos posteriores à sua aprovação.

Frente ao cenário descrito, emerge uma produção intelectual que mapeia e busca compreender as disputas, observadas por ocasião dos debates sobre os projetos de lei para instituir os planos de educação em todo o território nacional, quanto à possibilidade de abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade na política educacional. Tal produção enfatiza o mapeamento e análise da atuação de segmentos contrários à inclusão de questões referentes a gênero e/ou sexualidade nas diretrizes, metas e estratégias estabelecidas naquelas

proposições de leis, destacadamente a atuação de atores entendidos como religiosos¹³ (CASTELEIRA; MAIO, 2017; GATTI; MENDONÇA, 2018; MAIA; ROCHA, 2017; MENDONÇA, 2017; ROSADO-NUNES, 2015; SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2016; SOUZA, 2014; TOLOMEOTTI; CARVALHO, 2016). Essa ênfase está ancorada na identificação da preeminência desses atores nas disputas quanto à abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade nos planos de educação.

Aquela produção intelectual também converge em indicar a centralidade da retórica contra a “ideologia de gênero” nas mobilizações voltadas a retirar referências a gênero e/ou sexualidade dos planos de educação no Brasil. Difundida em vários países ao longo dos últimos anos, a expressão “ideologia de gênero” tem sido mobilizada por um movimento antigênero transnacional articulado contra iniciativas voltadas a garantir os direitos de mulheres e pessoas LGBT. Essa ofensiva, não obstante possua elementos políticos e estratégias em comum, envolve atores e contextos diversos. Em consonância, estudos dedicados a analisar as políticas antigênero contemporâneas em diferentes países têm constatado que a intensidade e efeitos da mesma variam espacial e temporalmente (CORRÊA; PARKER, 2021).

No Brasil, especificamente, a categoria “ideologia de gênero” se difundiu, num primeiro momento, no âmbito dos debates sobre os planos de educação (CORRÊA; KALIL, 2020; LACERDA, 2016). Logo, tais disputas observadas no campo educacional brasileiro dos anos 2010 constituíram uma relevante porta de entrada para ideias promovidas por um movimento antigênero contemporâneo de caráter transnacional.

Diversos estudos se debruçaram sobre os embates em torno da possibilidade de inclusão de questões referentes a gênero e sexualidade em planos de educação aprovados desde os anos 2010, fornecendo pertinentes subsídios para compreender como ideias antigênero têm sido apropriadas e propagadas no contexto nacional. O exame deles também indica a existência tanto de regularidades quanto de algumas peculiaridades conforme o caso sob análise. Assim, deixam antever que as dinâmicas desenvolvidas em âmbito local podem ser distintas entre si, além de não necessariamente se reduzirem a repetições do que se observou por ocasião dos debates sobre o PNE.

¹³ O exame do material levantado evidencia que o campo “religioso” conservador em questão é composto por grupos católicos e evangélicos. Os evangélicos atuantes nas controvérsias sobre os planos de educação não são especificados na maior parte dessa bibliografia. Nota-se, assim, uma tendência implícita de homogeneização dos atores religiosos designados como católicos e evangélicos. Essa perspectiva, contudo, é afastada em alguns dos textos sob análise (MAIA, ROCHA, 2017; ROSADO-NUNES, 2015; SOUZA, 2014). Estes, apesar de não indicarem contestações no interior dos segmentos religiosos mobilizados contra a dita “ideologia de gênero”, sinalizam a “multiplicidade de vozes presentes entre os sujeitos que se denominam católicos ou evangélicos, sejam eles fiéis comuns ou clérigos das mais distintas instituições religiosas” (SOUZA, 2014, p. 202).

Planos de educação na mira do ativismo antigênero: nova face das disputas quanto à regulação moral no Brasil contemporâneo

As omissões deliberadas, nos planos de educação aprovados ao longo dos anos 2010, de conteúdos que fizessem referência a questões sobre gênero e/ou sexualidade constituem manifestações da difusão, no contexto brasileiro, de iniciativas que procuram limitar as transformações operadas pelos movimentos de mulheres e LGBT. Em um processo perceptível desde os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), os movimentos feministas e LGBT lograram aproximações com o Poder Executivo.

Nesse sentido, várias lideranças feministas foram convidadas para atuar na máquina do Estado durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), indicando uma política de aproximação do Poder Executivo aos movimentos feministas. Também na gestão FHC o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foi instituído e teve uma primeira ampliação, com o PNDH-II (2002), que previa ações específicas dirigidas às mulheres, pessoas LGBT e pessoas com HIV/AIDS. (MACHADO, 2018)

Essa política de inclusão foi ampliada durante os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), quando ocorreram diversas iniciativas em favor dos movimentos feministas e LGBT¹⁴. Como salienta Machado (2018), esse movimento perceptível desde meados da década de 1990 permitiu a introdução de debates sobre desigualdades com base no gênero e/ou orientação sexual em agências governamentais.

No contexto em questão observa-se, igualmente, o reconhecimento formal de demandas dos movimentos pela diversidade sexual e de gênero por parte do Poder Judiciário. Destacam-se, nesse universo, as decisões proferidas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) que estabelecem: o reconhecimento da união estável para casais do mesmo sexo (2011); a autorização para adoção por casal homoafetivo (2015); o direito de que transexuais e

¹⁴ “Entre as iniciativas governamentais deste período voltadas para estes segmentos sociais, destacar-se-iam a realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres e o lançamento do “Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual”, em 2004; a instalação de uma Comissão Tripartite de Revisão da Legislação Punitiva sobre o Aborto, no ano de 2005; a realização de uma Audiência Pública sobre o Aborto, durante 2007; a realização da primeira Conferência Nacional de Políticas Públicas de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais, em 2008; o lançamento de um novo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-III), em dezembro de 2009 e o Plano Nacional de Educação (PNE), enviado para o Congresso brasileiro em 2010”. (MACHADO, 2018, p. 6)

transgêneros alterem nome e gênero no registro civil sem necessidade de realização de procedimento cirúrgico de redesignação de sexo (2018); e a criminalização da homofobia e transfobia (2019)¹⁵.

Tais iniciativas, contudo, resultaram em reações de atores contrários à receptividade das demandas daqueles segmentos sociais por órgãos do Estado. Nesse cenário, constata-se um recrudescimento do combate às agendas propostas pelos movimentos feministas e LGBT. Dentre eles encontra-se a Câmara dos Deputados, onde houve um aumento da quantidade de iniciativas contra o aborto e contra os direitos LGBT entre 2006 e 2007, com uma intensificação dessa tendência a partir dos anos 2010 (LACERDA, 2016). Com base no exame do teor de 99 proposições e 307 discursos de deputados federais cujo tema é o combate às reivindicações feministas e LGBT, proferidos no período de 2003 a 2015, Lacerda constata que a maior parte dos militantes antigênero na Câmara pertence à bancada evangélica, seguidos por deputados católicos, carismáticos ou tradicionais¹⁶. Nessa atuação, tais deputados adotam um discurso de combate à “ideologia de gênero” – retórica que se fixa nos debates na Câmara dos Deputados em função da suposta ameaça “de que conteúdos sobre a igualdade de gênero e orientação [sexual] fossem inseridos como diretrizes da educação” (LACERDA, 2016, p. 2).

A difusão de ativismos antigênero em reação ao avanço recente no reconhecimento de direitos relativos à igualdade de gênero e diversidade sexual não se restringe ao Brasil: ela se insere em uma tendência observada em outros países e que ultrapassa as fronteiras nacionais. Cabe destacar, nesse cenário, a formulação do discurso sobre a “ideologia de gênero” – elemento central na atuação antigênero contemporânea.

A categoria “teoria/ideologia de gênero”¹⁷ é uma invenção católica que emerge entre meados da década de 1990 e início dos anos 2000. Nesse contexto, o Vaticano convocou

¹⁵ Tais decisões foram proferidas, respectivamente: no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132; no posicionamento frente a recurso do Ministério Público do Paraná referente a pedido de habilitação para adoção realizado pelo casal Toni Reis e David Harrad junto à Vara da Infância e Juventude de Curitiba; no julgamento da ADI 4275; e no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26 e do Mandado de Injunção (MI) 4733.

¹⁶ Os dados levantados pela autora indicam que “mais de 60% das iniciativas contra o gênero partem de Deputados evangélicos. Católicos, entre carismáticos e tradicionais, contribuem com pouco mais de 20% das iniciativas. Cerca de 10% dos discursos e proposições partiram de Deputados cuja denominação não foi identificada” (LACERDA, 2016, p. 14).

¹⁷ Conforme observa Junqueira (2018, p. 459): “nos sítios discursivos vaticanos e em vários cenários em que se polemizam questões de gênero a partir dessa perspectiva antifeminista, não se distingue ‘teoria de gênero’ de ‘ideologia de gênero’ (...). Teoria e ideologia figuram ali como termos praticamente intercambiáveis, expressão de algo sem relevância ou sem lastro com a realidade. Depreciadas e deslegitimadas, as reflexões sobre gênero seriam, no melhor dos casos, ‘apenas uma teoria’ ou, mais

diversos intelectuais para a construção de um discurso voltado a reafirmar uma perspectiva religiosa calcada na naturalização da ordem social e moral (JUNQUEIRA, 2018). Por meio desse discurso, visava combater a desnaturalização da ordem sexual promovida pelas análises e demandas formuladas por feministas, pesquisadores e movimentos sociais LGBT, tendo como alvo preferencial o termo “gênero”.

Diversos autores indicam a importância dos debates travados no contexto do planejamento e realização de conferências das Nações Unidas ocorridas nos anos 1990 e início dos anos 2000 – especialmente as Conferências de Cairo (1994) e Pequim (1995) – para a constituição de tal retórica antigênero. De fato, os esforços para contemplar questões concernentes à sexualidade e reprodução em acordos intergovernamentais ganharam espaço na agenda internacional a partir do ciclo de conferências da ONU ocorrido ao longo da década de 1990.

Assim, na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco-92), ocorrida em 1992, defensores da saúde da mulher e grupos feministas organizados garantiram que o acordo final ali aprovado contivesse referências a direitos reprodutivos¹⁸, excluindo o emprego de uma linguagem de controle populacional. No ano seguinte, graças à ação de ativistas feministas de direitos humanos, o programa de ação aprovado na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reconheceu os direitos humanos de meninas e mulheres e a urgência em combater as violações a esses direitos¹⁹.

Na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento das Nações Unidas (CIPD), realizada em Cairo, em 1994, continuaram as movimentações em favor dos direitos humanos das mulheres e da obtenção do reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos. Grupos de mulheres propunham uma agenda pró-direitos reprodutivos que tanto se opunha ao planejamento familiar baseado em uma abordagem de controle populacional coercitiva, que limitava a autonomia feminina e se associava a políticas populacionais que promoviam

comumente, configurariam um artifício, um embuste, uma ilusão, uma fabulação, um produto de má-fé – até porque o *gender* nem sequer existiria”.

¹⁸ Conforme expõe Girard (2007, p. 320), na Eco-92 observou-se que “women’s health advocates and feminist groups organized to ensure that the final agreement referenced ‘access to reproductive health care’ and women’s aspirations in terms of family size ‘in keeping with their freedom, dignity and personally-held values’”.

¹⁹ Mais especificamente: “The Vienna Programme of Action recognizes that ‘the human rights of women and the girl-child are an inalienable, integral and indivisible part of universal human rights...’ and further specifies that ‘violence against women in public and private life’ must be eliminated. Violations named in the Vienna agreement include all forms of sexual harassment and exploitation, as well as systematic rape, sexual slavery, and forced pregnancy in situations of armed conflict” (GIRARD, 2007, p. 320).

campanhas de moralização da sexualidade de populações pauperizadas e racializadas do Sul Global, quanto atacava diretamente a concepção da mulher como necessariamente confinada aos papéis de mãe e esposa em uma relação heterossexual (GIRARD, 2007). Como resultado, foi aprovado um plano de ação com referências a planejamento familiar, saúde reprodutiva, educação sexual e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis com distribuição de preservativos, assim como à igualdade de direitos entre homens e mulheres (SOUZA, 2018) – tornando esta conferência um marco para a discussão sobre os direitos sexuais e reprodutivos e para o reconhecimento da saúde reprodutiva como direito humano.

O programa de ação aprovado na CIPD, não obstante as conquistas obtidas, não contemplou a agenda de direitos sexuais então em debate – a qual sofreu sistemática oposição da Santa Sé e de alguns de seus aliados. As referências à sexualidade que permaneceram no documento, em sua maioria, enquadravam-nas sob a perspectiva das relações heterossexuais e enfatizavam aspectos da sexualidade relacionados a doenças e violência (GIRARD, 2007).

Frente a essas limitações, a agenda sobre direitos sexuais e orientação sexual se tornou objeto de maior organização por parte de ativistas feministas mobilizadas para a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim, em 1995. Essa agenda também foi contemplada no esboço do plano de ação da conferência, em trechos propostos por Canadá e União Europeia²⁰. Nota-se, assim, que os direitos sexuais e orientação sexual foram “postos em discurso” na ONU através da atuação de forças progressistas que disputavam o tratamento dessas questões em acordos intergovernamentais – até então abordados por atores conservadores de maneira velada, visto que eles buscavam acordos sobre a família, casamento, os direitos dos pais ou tráfico, mas nunca colocariam as palavras “sexualidade”, “saúde sexual” e “orientação sexual” em discussão²¹ (GIRARD, 2007, p. 354).

²⁰ Conforme especifica Girard (2007, p. 333): “(...) Canada and the European Union introduced sexual orientation in four paragraphs of the draft Platform for Action, two of them declarative (preamble of the Strategic Objectives section and chapter on Human Rights), and two action-oriented (chapters on Human Rights and Economy).

The language on sexual rights was proposed by the European Union for placement in the Health chapter partly because of its genealogy in the ICPD Programme of Action (it was originally in the paragraph on reproductive rights), and partly because of its justification in relation to HIV/AIDS. That ancestry also influenced its initial formulation, which referred to the sexual rights of the individual (male or female), rather than of women only. The draft paragraph did not refer specifically to human rights, leaving it open to an interpretation that sexual rights were less than human rights. In addition the paragraph contained a sentence on the equal relationships between men and women from the ICPD Programme of Action (paragraph 7.34). In that sense, what would become paragraph 96 was already “heteronormatized”.

²¹ Tradução própria da seguinte citação: “they seek agreements about the family, marriage, the rights of parents, or trafficking but they would never have put the words ‘sexuality’, ‘sexual health’, and ‘sexual orientation’ up for discussion”.

Também no contexto das conferências internacionais supracitadas, ativistas feministas e delegações oficiais de países adotavam o termo “gênero” em referência à situação das mulheres e em defesa da garantia de direitos reprodutivos e sexuais (MACHADO, 2018). Graças à atuação desses atores, concretizou-se o emprego, então inovador, do termo “gênero” na plataforma de ação aprovada na Conferência de Pequim. Assim, propunha-se a substituição de uma compreensão da situação da mulher baseada no aspecto biológico por uma perspectiva que concebe as relações entre homens e mulheres como um constructo social, reconhecendo o caráter estrutural das desigualdades sofridas pelas mulheres e afirmando a necessidade de considerar os mecanismos produtores dessas desigualdades ao abordá-las (JUNQUEIRA, 2018; MISKOLCI, CAMPANA, 2017; VIOTTI, 2006).

Ademais, ambas as conferências

favoreceram moderadas, mas importantes transformações jurídicas e institucionais nas décadas seguintes, as quais contaram com um respaldo diferenciado de organizações e movimentos sociais. O sexismo e a homofobia, nas suas distintas expressões, se converteram em problemas sociais que exigiam a intervenção estatal; proliferaram iniciativas legislativas que promoviam o reconhecimento de direitos que tocavam as esferas da sexualidade e reprodução; também teve lugar uma ampla produção de políticas públicas para enfrentar as violências contra mulheres e pessoas LGBTI. (VIGOYA, RONDÓN, 2017, p. 119)²²

Nota-se, assim, uma articulação em torno da defesa dos direitos sexuais e reprodutivos como parte dos direitos humanos, que integra um “processo mais amplo de transformação que acontece no nível das políticas sexuais e incide sobre o próprio dispositivo da sexualidade” (CARRARA, 2015, p. 326). Esse processo possibilita a emergência daquilo que Carrara (2015) designa um “novo regime secular da sexualidade”, associado ao questionamento dos preceitos morais e políticos que sustentam o regime que lhe é anterior e à instauração de um estilo de regulação moral próprio. Esse regime anterior refere-se ao “dispositivo da sexualidade” tal como descrito por Foucault, sobre o qual convém fazer breves menções a fim de compreender os deslocamentos que são operados pelo novo regime secular da sexualidade.

O dispositivo da sexualidade, segundo o postulado de Foucault, é marcado por uma explosão de discursos sobre sexo, formulados por especialistas como psiquiatras, sexólogos e médicos. Opondo-se aos princípios religiosos e à redução do sexo à moral cristã, esse regime secular produz saberes pautados pela *racionalidade*. Com base nos conhecimentos produzidos

²² Tradução própria da seguinte citação: “favorecieron moderadas, pero importantes transformaciones jurídicas e institucionales en las décadas siguientes, las cuales contaron con un respaldo diferenciado de organizaciones y movimientos sociales. El sexismo y la homofobia, en sus distintas expresiones, se convirtieron en problemas sociales que exigían la intervención estatal; proliferaron iniciativas legislativas que propendían por el reconocimiento de derechos que tocaban las esferas de la sexualidad y la reproducción; asimismo tuvo lugar una amplia producción de políticas públicas para afrontar las violencias contra mujeres y personas LGBTI”.

por especialistas, aquele dispositivo prevê a gestão racional do sexo; estabelece que “cumprir falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se” (FOUCAULT, 2015, p. 27).

A legitimidade na formulação de conhecimentos sobre a sexualidade humana e definição dos procedimentos para sua gestão era delegada mormente às ciências biológicas e à medicina, de modo que o sexo era apreendido por uma linguagem biomédica. O desejo sexual, sob tal perspectiva, era entendido como um “instinto natural” que os indivíduos não conseguiam controlar adequadamente sem o auxílio de especialistas. Contudo, tal suposto instinto não deveria ser exercido livremente. Esse regime sustentava que as relações sexuais legítimas eram aquelas estabelecidas entre casais reprodutivos, isto é, heterossexuais, monogâmicos, compostos por membros em idade fértil e que visavam gerar prole. O casal heterossexual reprodutivo era o único que podia legitimamente exercer a sexualidade, e deveria fazê-lo atendendo aos interesses da nação – ente ao qual as vontades particulares deveriam se submeter.

Já no novo regime de sexualidade, o sexo não é mais compreendido como um instinto, uma necessidade fisiológica incontrolável ou tampouco como uma prática que deve ser subordinada aos interesses de Estado. Ao contrário, os saberes que orientam o novo regime de sexualidade ressaltam a plasticidade da sexualidade humana, compreendida como socialmente condicionada em variados aspectos.

Em consonância, a reprodução biológica e os ideais eugênicos progressivamente perdem relevância enquanto critérios de distinção do bom e mau sexo, e o casal heterossexual monogâmico, reprodutivo e submisso à lógica das obrigações conjugais ou cívicas não é mais o ideal para o exercício da sexualidade. Sob o novo regime de sexualidade, as práticas sexuais são avaliadas face à convergência com “uma suposta verdade interior dos sujeitos expressa em seus desejos” e à possibilidade de os sujeitos nelas envolvidos poderem consentir plenamente em sua participação. Desse modo, configura-se como bom sexo aquele ancorado “na busca da realização pessoal, da felicidade, da saúde ou do bem-estar” (CARRARA, 2015, p. 330). Possibilita-se, assim, que sujeitos que não se adequam à norma da conjugalidade heterossexual – desde que não exerçam práticas sexuais não consentidas ou coloquem pessoas em risco – pleiteiem o direito de cidadania através da articulação de suas demandas na linguagem dos direitos humanos (CARRARA, 2015).

A ascensão desse novo regime de sexualidade não implicou o extermínio daquele que o antecedeu. Pelo contrário: ambos os dispositivos coexistem, em relações de tensão, no cenário contemporâneo, estabelecendo entre si “distintos modos de articulação, de colisão ou de

enfrentamento” (CARRARA, 2015, p. 333). Complexifica esse quadro a permanência, junto aos estilos de regulação moral associados a cada um daqueles regimes de sexualidade, de ordenamentos morais cristãos. Nesse cenário, os preceitos do novo regime de sexualidade continuam a sofrer resistências – seja com base nos saberes biomédicos que orientam o antigo regime de sexualidade, seja por divergirem de valores cristãos tradicionais.

Isso foi visto, inclusive, nas Conferências de Cairo e Pequim, nas quais a posição favorável à garantia de direitos sexuais e reprodutivos e ao combate às desigualdades de gênero não foi unânime. Atores conservadores se mobilizaram em torno desses temas ainda nas atividades de preparação para a Conferência de Pequim. Nesse sentido, a Santa Sé e alguns de seus aliados conservadores manifestaram objeções à inclusão da linguagem sobre saúde sexual e reprodutiva – já aprovada, anteriormente, na CIPD – e dos direitos sexuais e orientação sexual no esboço do plano de ação para a conferência que então se iria realizar (GIRARD, 2007). Também nessa ocasião foi inaugurada a contestação, por parte desses atores conservadores, quanto ao uso do termo “gênero” no documento sob debate. Estados membros, sob a orientação da Santa Sé, insistiram para que a palavra “gênero” fosse retirada da proposta de plataforma de ação e substituída pelo termo “sexo”, naquilo que foi identificado como um esforço aparente para assegurar uma ligação entre feminilidade e maternidade como uma necessidade natural e divinamente ordenada (BUTLER, 2004, p. 182)²³.

Viu-se, assim, um esforço coordenado de representantes da Igreja Católica e delegadas de ONGs cristãs em disputas sobre o significado do termo “gênero”. Mobilizavam argumentos segundo os quais “gênero” seria um sinônimo disfarçado para “homossexualismo” e um termo que também abrangeria as transgeneiridades (GIRARD, 2007; JUNQUEIRA, 2018). Nesse sentido, demandavam uma definição precisa do termo, defendendo que ele “estivesse fundamentado na identidade sexual e biológica dos homens e mulheres” (MACHADO, 2018, p. 3). Ou seja, reforçavam uma visão que atribui um caráter natural ao binarismo de gênero e aos papéis de gênero tradicionais e que estabelece destinos distintos para homens e mulheres em função de uma suposta diferença intrínseca entre eles.

Nota-se, portanto, que a posição favorável à garantia de direitos sexuais e reprodutivos e ao combate às desigualdades de gênero manifestada nas Conferências de Cairo e Pequim não foi unânime. Delegações de diferentes países (de tradição islâmica, de parte da América Latina, e também da Santa Sé) registraram sua oposição nas reservas apresentadas a diferentes partes

²³ Tradução própria da seguinte citação: “an apparent effort to secure a link between femininity and maternity as a naturally and divinely ordained necessity”.

das plataformas de ação que derivaram de ambos os encontros – como direitos reprodutivos e sexuais, família, desigualdade de gênero (SOUZA, 2018) –, em um movimento que já fornecia indícios das resistências que seriam encaradas nos próximos anos. As disputas sobre o significado do termo “gênero”, observadas a partir das atividades preparatórias para a Conferência de Pequim, também serviram ao objetivo de fomentar pânico quanto à existência de uma agenda feminista/lésbica que supostamente visaria promover comportamentos tidos como perigosos, imorais, ilegais e contrários a tradições culturais e religiosas (GIRARD, 2007).

Nesse sentido, viu-se um esforço coordenado de resistência aos avanços obtidos nas Conferências de Cairo e Pequim ser aprofundado a partir da segunda metade da década de 1990, com o protagonismo de setores conservadores da Igreja Católica. De fato, a Igreja Católica, desde a Conferência de Pequim, mobilizou especialistas, convocou conferências episcopais e financiou diversas publicações e orientações que visavam rebater os pressupostos que sustentavam a defesa da igualdade de gênero e dos direitos reprodutivos e sexuais observada naqueles encontros (JUNQUEIRA, 2018; SOUZA, 2018). Foi nesse contexto que emergiu a expressão “ideologia de gênero”, a qual constitui uma das estratégias centrais do ativismo antigênero contemporâneo.

Desde então, a “teoria/ideologia de gênero” tem sido empregada por especialistas vaticanos como rótulo para identificar análises que afirmam a historicidade das normas sexuais (GARBAGNOLI, 2016). Mais precisamente, tais especialistas tomam o “gênero” como símbolo das análises e iniciativas que minam a crença num suposto caráter natural da ordem sexual (GARBAGNOLI, 2016), promovendo uma profunda desnaturalização da ordem social e questionando os pressupostos que garantem a reprodução das desigualdades em função de orientação sexual, gênero e identidade de gênero. Ao definir o suposto inimigo que se deveria combater, os atores do Vaticano criaram uma definição de gênero que se refere a diferentes – ainda que relacionados – processos históricos²⁴ e homogeniza teorias e categorias analíticas distintas. A noção de “ideologia de gênero”, em consonância com tal perspectiva, constrói a imagem de um adversário perigoso, ameaçador e homogêneo, não obstante sejam identificados como promotores dessa dita ideologia atores sociais heterogêneos como acadêmicos, ativistas,

²⁴ Conforme Garbagnoli (2016, p. 192), são três os processos históricos em questão: “First, it [the Vatican] reacts to the emergence of feminist and LGBTQ studies analysing the social arrangements through which sexual norms are naturalized (...). Here the Vatican uses ‘gender’ to refer to a combination and deformation of different and often antagonist theories, which moreover do not necessarily refer to the term gender. (...) Second, it responds to the claims of feminist and LGBTQ movements fighting against the system of arrangements oppressing women and non-straight people (Eleftheriadis 2015). Finally, it opposes the legal reforms and public policies aiming at reducing discriminations against women or LGBTQ people.”

e políticos, que diferem não apenas em seus campos de ação mas também em termos de recursos, análises e estratégias (GARBAGNOLI, 2016, p. 192)²⁵.

O que tal doutrina católica busca combater, portanto, é o “gênero” enquanto uma categoria de análise histórica (SCOTT, 1995). Isto é, vê-se um ataque a quaisquer perspectivas que rejeitem o determinismo biológico como elemento explicativo para as distinções baseadas no sexo e que afirmem o caráter arbitrário e socialmente construído das relações de gênero e das normas sexuais. Não há, assim, nenhuma perspectiva de análise específica para a qual tal ataque é exclusivamente voltado. Ao contrário, observa-se a distorção e homogeneização de múltiplas teorias e categorias analíticas produzidas pelos estudos em gênero e sexualidade e pelos movimentos de mulheres e LGBT (GARBAGNOLI, 2016)²⁶, igualmente identificados como integrantes de uma supostamente unificada “teoria” ou “ideologia de gênero”.

A retórica contra a “ideologia de gênero”²⁷, em resumo, evoca a teologia e a biologia para sustentar que a ordem sexual teria uma natureza transcendente, na qual homens e mulheres comporiam grupos naturalmente diferentes e complementares – complementaridade que supostamente seria o próprio fundamento natural da humanidade. A luta contra o “gênero” promovida por tal ativismo religioso reacionário busca, assim, promover uma suposta re-naturalização da ordem social, identificada com os valores morais cristãos tradicionais quanto às normas de gênero e exercício da sexualidade. Ao perseguir tal objetivo, a Igreja Católica visa tanto recuperar a própria importância no espaço público, que percebia diminuir nas sociedades que passavam por processos de secularização, quanto impedir a aprovação e implementação de políticas voltadas a garantir ou ampliar o direito de mulheres e pessoas dissidentes da ordem sexual e de gênero (JUNQUEIRA, 2017). Converte, nesse último ponto, com outros atores sociais que, favoráveis à manutenção de uma ordem social heteronormativa, também se opunham a esforços voltados a garantir a cidadania plena às mulheres e população LGBT.

²⁵ Tradução própria da seguinte citação: “such as scholars, activists, and politicians, who differ not only in their field of action but also in terms of resources, analyses, and strategies”.

²⁶ Conforme especifica Garbagnoli (2016, p. 192): “the Vatican uses ‘gender’ to refer to a combination and deformation of different and often antagonist theories, which moreover do not necessarily refer to the term gender. The main authors it refers to are Simone de Beauvoir, Shulamith Firestone, Adrienne Rich, Monica (sic) Wittig and notably Judith Butler, considered as ‘the Papesse of gender’”.

²⁷ A retórica pode ser definida, com base em diversos estudos filosóficos, como a “arte de persuadir com o uso de instrumentos lingüísticos” (ABBAGNANO, 2207, p. 1011). Nesse sentido, o discurso contra a “ideologia de gênero” é aqui entendido como um instrumento retórico, visto ter sua formulação e emprego indissociavelmente ligados ao objetivo de convencer as pessoas sobre os supostos perigos do emprego do termo “gênero” e do questionamento da pretensa naturalidade da ordem sexual.

Graças a essa convergência, o emprego da expressão “ideologia de gênero” acabou por se expandir para além do universo da Igreja Católica. Nos anos subsequentes, a retórica contra esse dito sistema ideológico penetrou na arena política de diversos países enquanto elemento aglutinador de manifestações contrárias a iniciativas de promoção de direitos sexuais de mulheres e pessoas LGBT e de combate a violências e discriminações com base em identidade de gênero e orientação sexual. Ela foi empregada, por exemplo, em movimentações, observadas em diferentes Estados, contrárias: à legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo e à extensão do direito de adoção a esses casais, à aprovação de políticas educacionais voltadas a promover a igualdade sexual e de gênero, a proposições para a descriminalização ou legalização do aborto e a iniciativas voltadas ao reconhecimento de direitos de pessoas trans (CORNEJO-VALLE, PICHARDO, 2017; CORRÊA, 2021; GARBAGNOLI, 2016; JUNQUEIRA, 2017; ROSADO-NUNES, 2015).

Evidencia-se, portanto, que a consolidação das lutas feministas e pela diversidade sexual observadas em âmbito internacional desde os anos 1990 também teve como consequência a afirmação e defesa por parte da Igreja católica e de organizações afins de uma suposta lei natural que determinaria o papel de homens e mulheres em instituições como a família e o matrimônio, assim como na esfera da reprodução (VIGOYA, RONDÓN, 2017, p. 120)²⁸. Para além de um discurso, essas ideias que buscam promover uma re-naturalização dos papéis de gênero e defender a ordem heteronormativa têm motivado manifestações de cidadãos contra a “ideologia de gênero” em diversos países e servido a iniciativas voltadas a pressionar agentes políticos em diferentes esferas de poder – iniciativas que encontraram nos processos de debate e aprovação de normativas educacionais um terreno fértil para seu exercício.

Em resumo, o contexto brevemente apresentado até aqui evidencia que as disputas, observadas por ocasião dos debates sobre os projetos de planos de educação formulados e aprovados no Brasil ao longo dos anos 2010, quanto à presença de diretrizes, metas ou estratégias que estabelecessem medidas para o combate às desigualdades de gênero e com base na orientação sexual e para a promoção dos direitos de pessoas LGBT não se resumem a uma mera oposição entre atores progressistas e conservadores. Esses episódios integram (e são expressão) do “conflituoso processo de *cidadanização* de diferentes sujeitos sociais, cujas identidades articulam-se, seja na linguagem do gênero (‘mulheres’, ‘travestis’, ‘transexuais femininos e masculinos’), seja na da sexualidade ou orientação sexual (‘gays’, ‘lésbicas’ e

²⁸ Tradução própria da seguinte citação: “la afirmación y defensa por parte de la Iglesia católica y de organizaciones afines de una supuesta ley natural que determinaría el papel de hombres y mujeres en instituciones como la familia y el matrimonio, así como en la esfera de la reproducción”.

‘bissexuais’)” (CARRARA, 2015, p. 324). Nesse cenário, os referidos embates sobre os planos de educação refletem conflitos quanto aos modos de regulação das práticas erótico-sexuais e das expressões de gênero no âmbito das políticas educacionais e das instituições de ensino formal – possibilitando, em última instância, “abordar o próprio *dispositivo da sexualidade*, indagando sobre suas fissuras, tensões e horizontes de transformação, em suma, sua própria historicidade” (CARRARA, 2015, p. 325).

Logo, a análise daquelas disputas se revela relevante para compreender como se tem desenvolvido, no Brasil contemporâneo, o processo de cidadanização daqueles a quem a plena cidadania tem sido historicamente negada em função de seu gênero, identidade de gênero ou orientação sexual. Mais especificamente, o enfoque nos planos de educação parece fornecer importantes pistas para a compreensão das resistências a tal processo, visto que influenciar o sistema educacional é vital para o projeto de restauração de ordens sociais hierárquicas implícitas nas cruzadas antigênero promovidas em países da América Latina e da Europa (CORRÊA, KALIL, 2020, p. 70).

A presente pesquisa objetiva refletir sobre tal panorama, marcado por ofensivas conservadoras frente aos avanços políticos dos direitos de mulheres e da população LGBT, e seus reflexos na área da educação em nosso país. Assim, viso analisar a atuação desse ativismo conservador sobre a formulação de normativas educacionais no Brasil recente. Mais especificamente, busco contribuir para a compreensão do desenvolvimento dessas dinâmicas em âmbito local – visto que o funcionamento delas não se reduz a um mero reflexo do que ocorre no quadro nacional, não obstante tenham aproximações com ele. Para tanto – como anteriormente informado –, proponho analisar o processo de debate, tramitação legislativa e aprovação do Plano Municipal de Educação promulgado em Niterói, em 2016, em relação às disputas observadas quanto à possibilidade de incluir, nesse documento, metas ou estratégias voltadas a fomentar, no âmbito da educação municipal, a abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade.

Sustento a hipótese de que os embates em torno da possibilidade de incluir, nos planos de educação, metas e/ou estratégias que estabelecem o combate à desigualdade de gênero e em função de orientação sexual refletem a coexistência conflitiva de distintos estilos de regulação moral²⁹ no Brasil contemporâneo e traduzem as disputas pela hegemonia quanto ao modo de

²⁹ Os estilos de regulação moral podem ser compreendidos como “conjuntos singulares de técnicas de produção de sujeitos, ou seja, de pessoas dotadas de certa concepção de si e de certa corporalidade” (CARRARA, 2015, p. 325).

regulação moral a ser implementado (e reproduzido) nas instituições de ensino formal. Em consonância, aqueles embates não devem ser vistos como um problema restrito ao campo da educação, pois estão inseridos em um quadro mais amplo de tensões entre diferentes regimes de regulação da sexualidade – constituindo, portanto, “portas de entrada privilegiadas para a análise de um processo muito mais amplo de transformação por que passa, no Ocidente, o próprio *dispositivo da sexualidade*” (CARRARA, 2015, p. 324).

Assim, delinea-se como tarefa fundamental – e tão pertinente quanto mapear o desenvolvimento e desfecho do processo de debate e tramitação legislativa do mais recente plano de educação do município de Niterói – para a presente pesquisa indagar por quais razões a possibilidade de inserir gênero e sexualidade como questões a serem contempladas na política educacional ativa engajamentos e disputas como os observados ao longo da década passada. Compreendo que a tessitura dessa reflexão demanda um olhar que vá além do enquadramento dessas controvérsias numa perspectiva dicotômica, que reduz os atores envolvidos a conservadores ou progressistas³⁰ (recorrente em notícias e discursos de atores diretamente engajados). Para tanto, se faz necessário reconhecer o fenômeno aqui investigado como parte de um processo mais amplo, que diz respeito às aproximações dos feminismos e ativismos LGBT aos Estados nacionais e organismos internacionais – com uma parcial incorporação de suas reivindicações – e à consequente emergência e difusão de reações organizadas opostas a tais conquistas.

Metodologia

Para a execução da pesquisa aqui apresentada, adotou-se uma abordagem qualitativa. Especificamente, a investigação se desenvolveu através do levantamento e análise de fontes documentais que forneceram informações sobre o processo de formulação, tramitação e debate do Plano Municipal de Educação de Niterói (inclusive após a aprovação do mesmo). Para tanto, foram selecionados: documentos textuais legislativos produzidos nas diferentes etapas de tramitação da proposta de PME em questão³¹ (como projetos de lei, emendas, pareceres e atas

³⁰ Inspiro-me, assim, em Carrara (2015) e Rodrigues e Facchini (2018).

³¹ A proposta de Plano Municipal de Educação de Niterói debatida na Câmara Municipal em 2016 foi materializada no Projeto de Lei nº 86/2016.

de sessões parlamentares); registros audiovisuais das audiências públicas nas quais o PL 86/2016 foi objeto de discussão e das sessões parlamentares em que esse projeto de lei constou na ordem do dia; o Ofício nº 564/2016, de 03 de agosto de 2016, no qual o então prefeito expôs as razões para veto do Artigo 6º da Lei 3234/2016³²; e documentos relativos à ação judicial que envolveu o julgamento da constitucionalidade de tal artigo.

Os documentos textuais legislativos produzidos ao longo do processo de tramitação do PL 86/2016 foram obtidos nos seguintes canais oficiais da Câmara Municipal de Niterói: o Sistema Leis Municipais referente ao município de Niterói (<https://leismunicipais.com.br/camara/rj/niteroi/>); e o Sistema online de consulta de Leis e Proposituras da Câmara Municipal de Niterói (<http://consultaniteroi.siscam.com.br/>). Nesse último site, encontram-se: o Projeto de Lei nº 86/2016 (que institui o Plano Municipal de Educação de Niterói) e seu anexo; a enumeração sequencial das etapas da tramitação do PL em questão na Câmara Municipal de Niterói; as emendas apresentadas ao projeto; os pareceres ao PL apresentados pela Comissão Permanente de Constituição e Justiça (Parecer nº 211/2016) e pela Comissão Permanente de Educação, Ciência e Tecnologia e Formação Profissional (Parecer nº 212/2016); e a redação final do PL apresentada pela Comissão Permanente de Constituição e Justiça. Já os registros audiovisuais de audiências públicas e sessões parlamentares selecionados para a pesquisa foram obtidos diretamente com setores da Câmara Municipal de Niterói, através de solicitação formalizada no Protocolo. O mesmo foi necessário pois os registros da íntegra das audiências públicas e sessões parlamentares sobre o PL nº 86/2016 não estavam disponíveis nos canais eletrônicos oficiais da Casa Legislativa em questão. Por fim, as informações sobre a Ação de Representação por Inconstitucionalidade relativa ao Artigo 6º da Lei 3234/2016 foram obtidas mormente no site do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (<http://www.tjrj.jus.br/web/guest/consultas>).

Tais materiais servem à reconstituição de uma dinâmica que aconteceu em um período que antecede a própria formulação do projeto que originou a presente tese. Assim, o recurso a eles permitiu conhecer as etapas da tramitação do projeto de lei 86/2016 e as controvérsias experimentadas tanto ao longo desse processo quanto posteriormente à aprovação da Lei 3234/2016. Os atores diretamente envolvidos na dinâmica investigada e os discursos mobilizados por eles também foram acessados, em um primeiro momento, a partir dos materiais supracitados.

³² A Lei nº 3234 de 2 de agosto de 2016 aprovou o Plano Municipal de Educação de Niterói para o decênio 2016-2026.

Notícias a respeito do tema veiculadas na mídia impressa e digital complementaram a pesquisa sobre os atores, discursos e disputas envolvidos nos processos investigados, assim como postagens sobre os eventos sob exame publicadas em redes sociais e sites diversos. O conjunto de notícias e postagens selecionadas para a presente pesquisa, além de complementar o cenário montado com os documentos oficiais supracitados, forneceu indícios sobre a repercussão pública assumida pelo debate legislativo e aprovação do mais recente PME de Niterói.

Por fim, convém indicar que as fontes documentais consultadas para a presente pesquisa operam tanto como material que informa sobre dinâmicas que tiveram lugar em um contexto específico, ao longo de um período de tempo limitado, quanto expressam formas peculiares de registro desses episódios. Assim, o exame desses materiais também procurou identificar as ordens de valores mobilizadas pelos atores engajados naquelas dinâmicas e no relato delas, compreendendo que a própria fabricação, circulação e (quando couber) arquivamento desses registros são elementos importantes no tratamento de fontes documentais na pesquisa social³³.

Organização da tese

A presente tese está dividida em quatro capítulos – excetuando as considerações finais. No primeiro deles, busco reconstituir o processo histórico de tensão entre (diferentes) tentativas de implementar a abordagem de questões referentes a gênero e/ou sexualidade no ensino formal no Brasil. Com base na revisão de bibliografia pertinente, caracterizo sucintamente esse processo, que remonta ao início do século XX. Os embates que tais tentativas geraram durante o processo de formulação dos mais recentes planos de educação são o objeto do segundo capítulo. Viso, através desses dois capítulos iniciais, evidenciar que o objeto de estudo da presente pesquisa se insere em uma dinâmica mais ampla de disputas vivenciadas no campo da educação no país, reconhecendo as permanências e peculiaridades vivenciadas em cada período histórico.

Nos terceiro e quarto capítulos são apresentados e analisados os dados, levantados no âmbito de minha pesquisa de doutoramento, sobre o processo de formulação, debate legislativo

³³ Para maiores considerações sobre esse debate metodológico, consultar: FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura (orgs.). **Etnografia de documentos**: pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias. Rio de Janeiro: E-Papers, 2020.

e aprovação do atual Plano Municipal de Educação de Niterói. Esse percurso é traçado desde a primeira versão da proposta de plano de educação para o município, contida no Documento Base que foi objeto de discussão e deliberação na III Conferência Municipal de Educação de Niterói, até a versão final desse documento. Tal versão não corresponde integralmente à lei aprovada pelos vereadores de Niterói, pois sofreu alterações pontuais quando promulgada pelo então prefeito. Uma dessas alterações se refere ao veto ao artigo, resultante de emenda parlamentar, que vedada a distribuição, disponibilização, emprego ou mesmo recomendação de quaisquer materiais que versassem sobre os termos gênero, diversidade sexual ou orientação sexual nas instituições de ensino do município. O veto foi derrubado, com o consequente retorno daquele artigo ao PMEN. Mas o artigo foi novamente retirado do plano de educação por ação de uma determinação judicial.

Essa trajetória de disputas é descrita em detalhes, com o levantamento dos atores envolvidos nesse processo e das principais categorias e argumentos mobilizados por eles. Visou-se, assim, contribuir para a produção de conhecimento sobre o desenvolvimento recente de embates em torno da política sexual na educação formal no Brasil, em um contexto no qual ganham preeminências ativismos antigênero de alcance transnacional.

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL, GÊNERO E SEXUALIDADE

O processo de incorporação, no Brasil, da abordagem de questões referentes a gênero e/ou sexualidade no ensino formal é marcado pela alternância de períodos de maior inserção dessas temáticas em currículos ou práticas escolares com momentos de predominância do silenciamento sobre elas. O presente capítulo busca reconstituir, resumidamente, esse processo, sinalizando o histórico de tensão entre as diferentes propostas que o nortearam. Para tanto, dividiu-se tal apresentação em três momentos: o período que cobre as primeiras proposições de inclusão de questões que hoje reconhecemos como relativas a “gênero e sexualidade” no currículo escolar, datadas da década de 1920, até aproximadamente o início dos anos 1990; o período que recobre as políticas educacionais nacionais sobretudo desenvolvidas ao longo da gestão Fernando Henrique Cardoso, durante os anos 1990 e 2000; e o período referente aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, com o exame das políticas educacionais propostas e desenvolvidas a fim de incluir a diversidade sexual e de gênero no âmbito da educação formal.

1.1 Propostas de educação em gênero e sexualidade: início da trajetória

Antecedentes das questões que hoje reconhecemos como relativas a “gênero e sexualidade” e sua inclusão no currículo escolar existem no Brasil desde o início do século XX. Como aponta Vianna (2018), na década de 1920 já se registravam propostas de inclusão da educação sexual³⁴ nas escolas públicas, sob influência de correntes médicas e higienistas.

³⁴ Como observam Varela e Ribeiro (2017, p. 11) diferentes terminologias têm sido utilizadas para “designar práticas que visem discutir e abordar, nos diferentes espaços educativos, questões relacionadas ao estudo do corpo, saúde sexual, gêneros, diversidade sexual, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez, de modo a proporcionar que crianças e adolescentes sejam educados/as para a vivência da sexualidade”. As expressões “educação sexual”, “orientação sexual”, “educação sexualizada”, “educação em sexualidade” e “educação para a sexualidade”, entre outras, foram e/ou são utilizadas em referência àquelas práticas. Permanece, ainda hoje, o uso de expressões distintas para designar tais práticas, assim como se mantém divergências quanto ao estabelecimento de uma nomenclatura unificada. Há, nesse sentido, um “intenso investimento político e cultural” no emprego de cada uma daquelas terminologias, atravessado por questões que “implicam tensões e buscas por representação” (XAVIER FILHA, 2017, p. 31). Dado que esse complexo tema ultrapassa o escopo da presente tese, optou-se por reproduzir a terminologia adotada em cada um dos diferentes textos aqui citados.

Segundo tal perspectiva, as instituições de ensino deveriam intervir preventivamente sobre a sexualidade de crianças e adolescentes, a fim de evitar problemas de “desvios sexuais” e produzir comportamentos então tidos como normais (ALTMANN, 2001).

Nesse contexto, a “questão sexual” constituía objeto de reflexão que ocupava, no campo intelectual, “o mesmo estatuto retórico da ‘questão social’” (CARRARA, RUSSO, 2002, p. 274)³⁵. A abordagem de tal questão no Brasil do início do século XX tinha como foco o combate a supostos males como a masturbação, a prostituição e as doenças venéreas, assim como a preparação de mulheres para desempenhar, adequadamente, o papel de esposa e mãe dentro de uma então nova norma familiar apregoada pela ordem médica de viés higienista (BARROSO; BRUSCHINI, 1982; BUENO, RIBEIRO, 2018; COSTA, 1979).

O discurso médico higienista que orientava essa perspectiva voltava-se para a ordem familiar e para a normatização das atitudes de seus membros, visando instituir uma nova moral para a condução dos sujeitos. A ação sobre tal instituição atendia aos interesses de implantação de uma nova ordem social, fundamentada na compreensão de que a saúde da família era indispensável para o progresso e desenvolvimento da nação. Conforme conclui Costa (1979, p. 150), ao analisar a implantação do ideário higienista no Brasil:

(...) foi a consciência de pertencer a uma “humanidade” mais vasta, mais ampla, que ultrapassava o simples “feudo” patriarcal, a simples cidade colonial ou o puro Estado nacional, que favoreceu a docilidade com que a família sujeitou-se à higiene. (...) O liberalismo-escravagista, em sua versão médico-social, também difundiu a ideia de que esse homem e essa humanidade existiam e que cada indivíduo era responsável por sua salvação ou perdição, conforme o trato que desse a seu corpo ou à vida de sua prole. Assumindo essa representação de seu papel social, cada família tornou-se sacerdote da natureza, catequista da humanidade, missionário da saúde, cruzado do Estado. Cada indivíduo passou a querer desempenhar melhor que o outro, através de seu corpo e de sua moral, a função de legítimo herdeiro e guardião da saúde da humanidade.

A educação sexual, nesse cenário, era compreendida como parte da formação dos indivíduos, e a escola, como uma instituição que, ao intervir sobre a sexualidade, seria capaz de promover a higienização de uma população supostamente degenerada. Sob essa perspectiva, a escola deveria explicar as etapas do desenvolvimento sexual dos seres humanos, instruindo os indivíduos sobre o funcionamento e função da sexualidade e ensinando como conduzir adequadamente a vida sexual, a fim de que os sujeitos gozassem de “uma forma normal” de suas funções sexuais e controlassem os “desvios e os vícios” sexuais (REIS, 2006).

³⁵ Conforme detalham os autores: “a ‘questão sexual’ referia-se de modo um tanto inconsistente à percepção de que certas instituições (principalmente o casamento) e valores (principalmente os que equacionavam sexo e imoralidade) eram inadequados ou até mesmo danosos, tendo como consequência a proliferação de um conjunto de males sociais que iam da prostituição às doenças venéreas, da pornografia à corrupção de menores, da esterilidade à decadência das nações” (CARRARA, RUSSO, 2002, p. 274).

Em consonância, havia, nesse contexto, um vasto número de obras literárias sobre sexo produzidas por médicos, educadores e sacerdotes, cujos livros gozavam de êxito editorial junto ao grande público (CARRARA; RUSSO, 2002; RIBEIRO, REIS, 2003). Dentre tais autores, destaca-se o médico José de Albuquerque, considerado um dos precursores do projeto de educação sexual nacional que visava instruir a população a respeito de questões sobre educação e higiene sexual.

Albuquerque defendia a necessidade da educação sexual desde a infância até a idade adulta, compreendendo-a como fundamental para o desenvolvimento sadio dos indivíduos, para a estabilização da família e para “combater a ‘lubricidade’ e a ‘concupiscência’” (REIS, 2006, p. 18). Tal projeto não se restringia, portanto, à profilaxia de doenças, pois, ao informar a noção exata do que representaria a vida sexual (REIS, 2006), a educação sexual seria a solução “não apenas do ‘problema venéreo’, mas também da desarmonia conjugal, dos crimes sexuais (...), das perversões sexuais, das proles ‘taradas’ e doentias, do abastardamento da raça, do charlatanismo (...) etc” (CARRARA; CARVALHO, 2016, p. 14-15). Assim, a educação sexual também atenderia à necessidade de higienizar física e moralmente a população, garantindo o desenvolvimento de indivíduos saudáveis e a manutenção da ordem familiar.

O projeto socioprofissional de Albuquerque foi materializado no Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES), “uma entidade de características filantrópicas que possuía como objetivo máximo promover uma reforma sobre a educação/cultura sexual da população brasileira, de forma a instruir cuidados com a higiene dos corpos, da raça e sobretudo da moral da população brasileira” (FELICIO, 2011). O CBES reuniu intelectuais interessados no estudo e divulgação de questões ligadas à educação sexual, contando com adesões de destacados membros da elite carioca do período (CARRARA; CARVALHO, 2016; REIS, 2006). A entidade foi responsável por organizar reuniões culturais e conferências, assim como por produzir filmes, transmissões radiofônicas e publicações que divulgavam questões ligadas à sexualidade e à educação sexual.

Fundado em 1933, o Círculo Brasileiro de Educação Sexual integrou aquelas primeiras iniciativas de promoção da educação sexual nas escolas com base em pressupostos higienistas e eugênicos (CÉSAR, 2009). Tais iniciativas buscavam instruir a população e propor soluções para os chamados problemas nacionais (FELICIO, 2011). De fato, na década em que o CBES foi criado a questão social tornou-se uma área de atuação prioritária do governo central, então ocupado por Getúlio Vargas. Dentro desses esforços, destaca-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e, especificamente, a gestão de Gustavo Capanema nesse ministério. Tal gestão promoveu uma reforma de âmbito nacional que visava reorganizar os serviços de

educação e saúde como parte do projeto de formação de uma nova nação. Conforme indica Felício (2011, p. 11), a educação ganhou sentido prioritário para esse projeto nacional, sendo campo estratégico de uma perspectiva que concebia o ensino

(...) como ferramenta de promoção da nação ao status civilizada e moderna. Aos homens, mulheres e crianças de todos os seguimentos [sic] sociais da nação deveria ser levada a educação, através da reforma das diretrizes de todos os ciclos de aprendizagem, formais e informais, por parte do governo central. A educação no trabalho, na maternidade, o incentivo à cultura, entre outros, constituía-se como braço de valorização do nacional.

(...) as atitudes tanto de uma esfera política oficial quanto aquela regida por cidadãos comuns da pátria se direcionavam a problemática da construção nacional. As dificuldades no campo da saúde e da educação foram comuns aos interesses das muitas instituições do período, assim como ocorre com o projeto social do CBES. Pensar em uma educação sexual para a população, se refletia em pensar o bem estar social, físico e moral do país.

Nota-se, assim, que tal ideário de formação da nação e de sujeitos que vão promover o sucesso desse projeto concebe a educação como uma dimensão central para garantir a construção de uma nação dita civilizada e moderna. Integrado a tal pensamento, o CBES procurou implementar um projeto civilizatório através de uma intervenção médico-científica normatizante levada a cabo por intelectuais de diversos ramos de conhecimento – como médicos, professores, pedagogos, advogados, jornalistas, entre outros. Estes visavam, por meio da atuação do CEBS, “reeducar sexualmente a população de modo a higienizar e combater as enfermidades motivadas pelo preconceito e desconhecimento da biologia do sexo” (FELICIO, 2011, p. 16).

José de Albuquerque, portanto, compreendia a educação sexual como parte indispensável para a composição de uma formação que deveria ser ofertada para os indivíduos a fim de que estes fossem capazes de zelar pelo desenvolvimento saudável de seu corpo. Ainda segundo Albuquerque, a família e a escola seriam as responsáveis por ministrar a educação sexual: a primeira “apenas para a formação elementar da criança e para ‘esclarecer’ as curiosidades que aparecem nesta fase”; ao passo que “os professores, a partir do conhecimento científico, se encarregariam de continuá-la em um nível mais específico e completo” (REIS, 2006, p. 83-84).

A literatura sobre a educação sexual nesse período indica que esta assumia sobretudo uma perspectiva biologizante. Segundo Bueno e Ribeiro (2018, p. 50) “a partir da década de 1920 começa a surgir preocupação em ensinar nas escolas a fisiologia sexual nos moldes do discurso higienista, a fim de modernizar os conhecimentos no país com base no que se discutia em países europeus”. Os objetivos que fundamentavam tal preocupação refletiam a perspectiva higienista que os orientava, de modo que, nesse cenário, se observavam manifestações de

médicos e educadores em defesa da oferta de educação sexual a fim de assegurar a reprodução saudável da espécie, evitando desvios de ordem moral e sexual (FIGUEIRÓ, 1998, p. 124).

Nota-se, em resumo, que a presença da educação sexual nas escolas era defendida por médicos – como José de Albuquerque – e também por educadores já nas décadas de 1920 e 1930. No tocante à implementação dessa demanda, Mary Neide Damico Figueiró (1998, p. 124) indica que: “Uma primeira iniciativa de incluir a Educação Sexual num currículo escolar data de 1930, no Colégio Batista do Rio de Janeiro, cuja experiência prosseguiu por vários anos, até que em 1954, o professor responsável foi processado e demitido do cargo”³⁶. Além desse caso, a autora também aponta que, em períodos anteriores à década de 1960, houve experiências de educação sexual apenas em escolas protestantes ou seculares, visto que a “Igreja Católica constituiu um dos freios mais poderosos, até a década de 60, para que a Educação Sexual formal penetrasse no sistema escolar brasileiro” (ROSEMBERG, 1985, p. 12). Nesse sentido, a Igreja Católica reprimiu iniciativas de implementação da educação sexual nos currículos escolares ao longo das décadas de 1940 e 1950, “graças ao seu domínio no sistema educacional” – justificado “pela influência que a instituição ainda gozava no cenário político e pelo fato de manter muitos orfanatos, internatos e seminários para a formação de crianças e adolescentes” – e apoio das famílias (SOUSA FILHO, 2019, p. 165-166).

Esse quadro começa ser modificado a partir da década de 1960, quando a presença da educação sexual se intensificou em escolas públicas paulistas, mineiras e cariocas e quando alguns colégios católicos, após mudanças promovidas pelo Concílio Vaticano II³⁷, passaram a desenvolver programas de educação sexual (VIANNA, 2018; BUENO, RIBEIRO, 2018). Conforme esclarece Rosemberg (1985, p. 12):

O ensino católico no país, sob a guarda de ordens estrangeiras, mantinha até a realização do Concílio Vaticano II a segregação sexual nas escolas. Transportando para o país práticas de resguardo ao pudor de seus países de origem, criaram uma

³⁶ Tal iniciativa foi implementada pelo professor Stawiarski. Ele foi o responsável por inserir a educação sexual e o ensino da evolução das espécies no currículo do Colégio Batista do Rio de Janeiro. Conforme elucida Sousa Filho (2019, p. 165), a respeito da educação sexual nessa escola, “os conteúdos ministrados enfatizavam o papel feminino da reprodução e o comportamento masculino”, sendo este último incluído posteriormente, em 1935. Ainda segundo esse autor, Stawiarski foi processado e demitido da escola em função de sua proposta pioneira.

³⁷ “Preparado ao longo de três anos desde que João XIII anunciou a decisão de realizar um Concílio ecumênico, o Concílio Vaticano II, teve sua abertura efetiva em 11 de outubro de 1962 e estendeu-se até 8 de dezembro de 1965. Sob o impulso da convocação de João XXIII a uma abertura da Igreja ao mundo de então, os esforços e as controvérsias que se desdobraram ao longo dos quatro períodos do Concílio foram perpassados por sua proposta de um aggiornamento eclesial. Nesta perspectiva, há amplo consenso entre os estudiosos do significado e alcance deste grande evento eclesial que o Concílio Vaticano II marcou a passagem da Igreja da Contra-Reforma e da Cristandade para a modernidade, selando uma reconciliação da Igreja com a modernidade, após uma história significativa de conflitos e resistência.” (ANDREATTA, 2012)

galeria de uniformes escolares que, através do feitiço e dos tecidos empregados – inadequados para o Sul do equador – cobriam e camuflavam o corpo dos(as) estudantes. Nesse ambiente escolar, o discurso formal sobre sexualidade ou era negado ou era usado como pretexto para desencadear comportamentos punitivos.

A partir do Concílio Vaticano II, notam-se alterações nesse cenário. Algumas escolas católicas passaram a ser mistas. Outro elemento pertinente se refere à posição de destaque então assumida por novas ordens religiosas – de modo que se percebe a “coexistência de facções distintas da Igreja Católica no Brasil (...) que assumem posições diversas no debate de problemas nacionais, inclusive sobre a Educação Sexual”. Frente a tais mudanças, “já nos anos 60 alguns colégios católicos desenvolviam programas de orientação sexual” (ROSEMBERG, 1985, p. 13).

Há também, nesse contexto, o desenvolvimento de iniciativas de educação sexual no ensino público de alguns centros urbanos do país (BARROSO; BRUSCHINI, 1982; ROSEMBERG, 1985; WEREBE, 1998). Em consonância, se registrou, durante a década de 1960, maior quantidade de experiências de implantação de programas de educação sexual em escolas brasileiras, assim como também houve “um interesse crescente pela questão nos meios educacionais e nas camadas mais esclarecidas da população” (WEREBE, 1978, p. 21). São destacadas, nesse cenário, as experiências de práticas em educação sexual observadas em São Paulo, em estabelecimentos voltados à renovação pedagógica: o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP), os ginásios vocacionais 38, o Grupo Experimental Dr. Edmundo de Carvalho e os Ginásios Pluricurriculares Experimentais (GEPEs) (BARROSO; BRUSCHINI, 1982; BUENO, RIBEIRO, 2018; WEREBE, 1998). Também houve a implantação de programas de educação sexual no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, em Belo Horizonte, e nos Colégios Pedro Alcântara, Infante Dom Henrique, Orlando Rouças, André Maurois e José Bonifácio, no Rio de Janeiro.

Cabe indicar que a abordagem da educação sexual desenvolvida nesse contexto apresenta diferenças evidentes diante das experiências anteriores,

como reflexos tímidos da influência dos movimentos de libertação sexual e feministas, em efervescência, principalmente, nos Estados Unidos e na Europa. Paulatinamente, inserem-se em algumas escolas debates sobre o *tabu da virgindade*, os métodos anticoncepcionais e o *amor livre*. No lugar de sanitaristas, orientadores/as educacionais passam a coordenar as aulas. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2018, p. 56)

Os impactos de tais transformações culturais puderam ser vistos nas escolas supracitadas. Por exemplo, no Colégio de Aplicação da USP foram promovidos debates sobre

³⁸ Segundo Figueiró (1998, p. 125), havia “vários pontos em comum” entre as experiências de educação sexual então desenvolvidas no Colégio de Aplicação da USP e nos “Colégios Vocacionais do Estado de São Paulo”: “como por exemplo, o desenvolvimento da educação sexual dentro de Orientação de grupo, atendimento individual ao aluno, o trabalho com os pais e o desenvolvimento de seminários de estudos para os profissionais”.

temas de interesse da época: “prazer, métodos anticoncepcionais (pílula), gravidez, doenças venéreas, prostituição, adultério, mãe solteira, aborto, parto, amor livre” (FURLANI, 2008, p. 297). Nessa instituição, a educação sexual foi inscrita no horário reservado à orientação educacional, em resposta a uma demanda dos alunos, e não visava ter caráter normativo e moralizador (WEREBE, 1998). A instauração da ditadura em 1964, contudo, provocou retrocessos nessa e em outras iniciativas de educação sexual então em curso em instituições de ensino.

A moralidade conservadora foi um elemento central na organização do regime militar, que sustentava uma retórica de defesa das tradições, proteção da família e cultivo de valores religiosos cristãos. O Estado, então, “se tornou um *locus* privilegiado de irradiação de regras proibitivas e licenças permissivas em relação às sexualidades, ajudando a definir as condutas classificadas como inaceitáveis” (QUINALHA, 2018, p. 21), impondo discursos que normatizavam a sexualidade em função da tradição, da moral e dos bons costumes, e promovendo a perseguição e tentativas de controle estatal contra aqueles que atentariam contra tais preceitos. Dentre aquelas condutas tidas como inaceitáveis, foram enquadradas “a pornografia, o erotismo, as homossexualidades e as transgeneridades”, as quais, supostamente, tanto ameaçariam a família tradicional, a moralidade pública e os bons costumes quanto atentariam contra a estabilidade política e a segurança nacional (QUINALHA, 2018). A política sexual da ditadura canalizava, assim, preocupações com mudanças sociais então em curso também no Brasil – como a revolução dos costumes, a liberação sexual, a ampliação da presença das mulheres no mercado de trabalho e no espaço público e a atuação de homossexuais e travestis em busca de um lugar político na sociedade, desafiando a histórica marginalização social a qual eram submetidos (QUINALHA, 2018).

Em consonância, com o governo militar – próximo, por sua vez, do catolicismo conservador – “a ênfase na moral tradicional passa a ser uma das tônicas fortes dos currículos, em especial na educação pública” (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2018, p. 56), gerando impactos negativos para as incipientes iniciativas de educação sexual convergentes com os movimentos de questionamento dos papéis de gênero tradicionais e da moral sexual conservadora. Assim, no início dos anos 1960, as experiências de educação sexual desenvolvidas na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, no Colégio Vocacional e nos Colégios Pluricurriculares foram reprimidas pelo regime (CÉSAR, 2009). Esse clima de repressão também é expresso na portaria, datada de janeiro de 1965, do secretário de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo que proibia professores da rede pública de disponibilizarem informações sobre controle de natalidade ou qualquer método

anticoncepcional (WEREBE, 1998). Por fim, nesse contexto também houve o fechamento de escolas e a perseguição a professores que ministravam atividades de educação sexual, os quais foram denunciados e, por vezes, processados por realizá-las (BARROSO; BRUSCHINI, 1982).

De fato, a implementação de práticas pedagógicas de educação sexual sofreu intensa repressão durante a ditadura iniciada em 1964. Nesse período, “a educação sexual foi definitivamente banida de qualquer discussão pedagógica por parte do Estado e toda e qualquer iniciativa escolar foi suprimida com rigor” (CÉSAR, 2009, p. 41). Destaca-se, nesse cenário, o parecer da Comissão Nacional de Moral e Civismo³⁹ sobre o projeto de lei, de 1968, que propunha a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos das etapas do ensino então denominadas primário e secundário. Esse PL, de autoria da deputada federal Júlia Steinbruch, foi submetido à supracitada Comissão, tendo recebido parecer de três conselheiros: padre Francisco Leme Lopes, almirante Benjamin Sodré e general Moacir Araújo Lopes. Todos eles manifestaram-se contrários ao projeto e foram unânimes em avaliar “o debate sobre a sexualidade nas escolas como um risco à ‘pureza’ e à ‘inocência’” (BUENO, RIBEIRO, 2018, p. 52). Tais pareceres “apesar de não terem constituído proibição para as experiências em curso, fez com que os poucos programas em desenvolvimento cessassem ou deixassem de ser de domínio público” – inclusive em função do temor de represálias⁴⁰ (ROSEMBERG, 1985, p. 14). A literatura também aponta a manutenção, no período em questão, da vigilância sobre as escolas experimentais⁴¹.

³⁹ “A Comissão Nacional de Moral e Civismo [CNMC] foi um órgão criado pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e regulamentada pelo Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. O primeiro decreto versava ainda sobre a implantação da Educação Moral e Cívica (EMC) e sua obrigatoriedade em todos os níveis e formas de ensino. O órgão existiu e estabeleceu as normas educacionais do Brasil quanto aos assuntos moralidade e civismo de 1969, quando foi fundado até 1986, extinto pelo Decreto nº 93.613, do D.O.U. de 21 de novembro de 1986” (GONDIM, 2021, p. 4). A CNMC visava “a garantia e o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade”, atuando tanto sobre a educação formal de caráter escolar quanto sobre as organizações sindicais, os jornais, as revistas, os teatros, os cinemas, as estações de rádio e televisão, as entidades esportivas, de recreação, de classe e órgãos profissionais – todos entendidos como “importantes meios na divulgação dos valores nacionais” (GONDIM, 2021, p. 9).

⁴⁰ A esse respeito, Barroso e Bruschini (1982, p. 23) observam: “Curiosamente, não havia nenhuma lei ou proibição formal contra a educação sexual. A interdição era difusa e talvez, por isso mesmo, mais eficiente. O assunto era tabu, existia, mas não se falava mais sobre ele. Orientadores, professores e educadores, de modo geral, passaram a assumir a interdição, temendo represálias e obedecendo a uma lei que, na verdade, nem mesmo existia”.

⁴¹ Isto é, escolas marcadas por uma concepção pedagógica renovadora que, no Brasil, remete à fundação da Associação Brasileira de Educação (em 1924), atingindo “plena visibilidade com o lançamento do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ em 1932” (SAVIANI, 2005, p. 10). Esse mesmo autor aponta que a pedagogia renovadora assume destaque na década de 1960, momento identificado como “uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora. Além dos colégios de aplicação que se consolidaram nesse período, surgiram os ginásios vocacionais, deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências, colocando em ebulição o campo

Durante aquele período de maior repressão da ditadura militar, manteve-se um discreto desenvolvimento de algumas iniciativas de educação sexual nas instituições de ensino. Sondagem realizada durante a realização do IV Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, ocorrido em 1976, mapeou a existência, no ano em questão, de 56 trabalhos de educação sexual em 15 diferentes unidades da federação⁴², encontrados sobretudo nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (WEREBE, 1978). Outro caso diz respeito a um projeto pedagógico experimental de orientação sexual elaborado, no final de 1977, pelo Setor de Orientação Educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Ele foi aplicado em três escolas, a partir de 1978, pela Secretaria em questão, tendo sido mantido em sigilo durante um tempo; quando divulgado, omitiram-se os nomes das escolas, dos alunos, familiares, professores e orientadores envolvidos (BUENO, RIBEIRO, 2018; ROSEMBERG, 1985).

O tema da educação sexual volta à vida pública a partir de 1978, no bojo do processo de abertura política, e segue sendo abordado em eventos ocorridos nos anos 1980. Assim, em 1978 ocorreu o I Congresso sobre Educação Sexual nas Escolas. Nesse mesmo ano a Prefeitura de São Paulo implementou, oficialmente, um projeto de educação sexual em escolas da rede municipal. Vigendo de 1978 a 1982, tal projeto foi oficialmente cancelado pois, segundo a então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Guiomar Namó de Mello, a educação sexual não seria “uma questão prioritária naquele momento” (FIGUEIRÓ, 1998, p. 127). Apesar de extinto oficialmente, algumas pessoas continuaram a desenvolver os trabalhos de educação sexual sem o apoio da prefeitura.

Também a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo retomou oficialmente, no período de 1980 a 1986, a educação sexual nas escolas. Por fim, a cidade de Campinas

pedagógico. Data, ainda, de 1968 a mobilização dos universitários, que culminou com a tomada, pelos alunos, de várias escolas superiores, na esteira do movimento de maio que teve a França como epicentro. (...) Nas escolas ocupadas foram instaladas comissões paritárias compostas por professores e alunos. Foram organizados cursos pilotos que valorizavam os interesses, a iniciativa e as atividades dos alunos; desenvolviam o método de projetos, o ensino centrado em núcleos temáticos extraídos das preocupações político-existenciais dos estudantes, o método de solução de problemas, a valorização das atividades grupais (trabalho em equipe) a cooperação etc. Ora, todas essas características são constitutivas da concepção pedagógica renovadora de matriz escolanovista” (SAVIANI, 2005, p. 18). Esse diagnóstico é complementado por César (2009, p. 40), que indica: “Pouco antes da ditadura militar, o Brasil vivia um clima de ‘renovação pedagógica’, as críticas sociológicas sobre os sistemas educacionais começavam a ser formuladas e aplicadas em escolas experimentais. Foi justamente nesse período que o tema da educação sexual retornou de forma mais sistemática ao discurso pedagógico”.

⁴² Werebe (1978, p. 23) sinaliza que, não obstante esses números, deveria haver, na ocasião, número maior de experiências de educação sexual do que aquele relatado na sondagem, pois “nem todos os orientadores brasileiros estiveram presentes ao Congresso” e “apenas 152, dos mil questionários distribuídos aos congressistas, foram respondidos”.

implementou um projeto de educação sexual de maior duração, que se estendeu de 1984 a 1998, denominado Grupo de Trabalho para Formação e Capacitação de Professores em Orientação Sexual. Tais iniciativas expressam um outro momento da educação sexual no Brasil, “em que órgãos públicos assumem projetos nas escolas – e não mais professores, como ocorreu na década de 1960” (BUENO, RIBEIRO, 2018, p. 53).

O processo de reabertura política fez-se acompanhar por um maior interesse pela educação sexual, “motivado pelos movimentos feministas, pelos movimentos de controle populacional, pela mudança no comportamento sexual do jovem, principalmente devido à pílula como método anticoncepcional, e também pelo avanço da medicina no controle das doenças sexualmente transmissíveis” (RIBEIRO, 2013, p. 12). Frente a tal demanda, entre o final da década de 1970 e a década de 1980, surgiram nos meios de comunicação de massa variadas experiências que promoviam a comunicação científica de saberes sobre sexualidade para um público leigo. Nesse cenário,

foram duas mulheres que se destacaram no campo da Educação Sexual e da Sexologia no país: Maria Helena Matarazzo e Marta Suplicy, ambas com formação específica na área da sexualidade. Maria Helena Matarazzo trabalhou em um programa de rádio diário sobre Educação Sexual na Rádio Globo e em dois serviços de orientação sexual por telefone. Marta Suplicy falava abertamente sobre sexualidade em um programa da Rede Globo, o TV Mulher (BUENO, RIBEIRO, 2018, p. 54).

Ao longo da década de 1980 também houve a publicação de muitos livros abordando o tema da sexualidade – sejam aqueles de divulgação, voltados para crianças, jovens e adultos, sejam as publicações de caráter científico que tratavam da educação sexual, sobretudo escolar (FIGUEIRÓ, 1998). O advento da epidemia de HIV/AIDS e as preocupações sociais com a contaminação pela doença contribuíram, igualmente, para que houvesse um maior interesse na educação sexual de crianças e jovens e na participação da escola nessa tarefa (FIGUEIRÓ, 1998; BUENO, RIBEIRO, 2018). Essa então crescente demanda da população por informações sobre sexualidade abriu espaço para o debate público sobre educação sexual nas escolas e propiciou condições mais favoráveis (quando comparado ao contexto anterior) para o desenvolvimento de ações sobre esse tema nas instituições de ensino.

Assim, ao longo da década de 1990, a educação sexual foi contemplada em projetos implantados em escolas municipais de diversos estados – como São Paulo e Rio Grande do Sul –, além de ter sido promovida por organizações não-governamentais (ONGs) (RIBEIRO, 2013; BUENO, RIBEIRO, 2018). Essas ONGs atuaram em escolas, na capacitação de profissionais de educação e saúde, na produção de vídeos, manuais e guias educativos, assim como na

prestação de serviços de assessoria e consultoria na área de sexualidade⁴³ (BUENO, RIBEIRO, 2018). Dentre os projetos de educação sexual então desenvolvidos em escolas, a literatura examinada ressalta algumas iniciativas implementadas em São Paulo: um projeto oficializado pela prefeitura de São Paulo, sob coordenação da então deputada federal Marta Suplicy, que, de 1989 a 1992, atingiu 30.000 alunos e 1.105 professores; e o projeto *Prevenção também se ensina: ação preventiva ao abuso de drogas/DST/AIDS*, criado em 1996, que buscou capacitar profissionais de educação para implementar, junto a crianças e adolescentes, ações preventivas às infecções sexualmente transmissíveis (IST) e ao uso de drogas no espaço da escola (FIGUEIRÓ, 1998; BUENO, RIBEIRO, 2018).

Além de iniciativas locais, também observa-se que, ao longo da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) formulou documentos que previam abordagens sobre questões referentes a gênero, sexualidade, prevenção e/ou direitos sexuais em instituições de ensino. Nesse sentido, em 1992, os Ministérios da Educação e da Saúde publicaram uma portaria (Portaria Interministerial nº 796, de 29 de maio de 1992) recomendando a implantação, em todos os níveis de ensino, de projetos educativos sobre a transmissão e prevenção do HIV (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2018). Em 1994, o MEC divulga as *Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade*. Marcadas por uma abordagem que, orientada por critérios do “sexo seguro”, acentuava a regulação das práticas sociais, tais diretrizes recomendavam a inclusão da prática da Educação Preventiva Integral⁴⁴ em conteúdos e atividades curriculares desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica (VIANNA, 2011).

Ao analisar tal cenário, César (2009, p. 42) conclui que, a partir do início dos anos 1990,

o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social. O tema da prevenção foi assumido de maneira tão definitiva que os programas estabeleceram uma conexão direta com outro problema que deveria ser debelado no interior da instituição escolar, isto é, o uso de drogas. Assim, projetos como prevenção de DST/AIDS, gravidez e uso de drogas foram desenvolvidos com base na ideia de prevenção como paradigma do discurso sobre a educação sexual.

⁴³ Dentro desse universo, são destacados o Instituto Kaplan, o Centro de Educação Sexual (CEDUS), o Centro de Orientação e Educação Sexual (CORES), a Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA), o Comunicação em Sexualidade (ECOS) e o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS) (BUENO, RIBEIRO, 2018).

⁴⁴ Conforme consta nas *Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade*: “A Educação Preventiva Integral (EPI) procura capacitar a sociedade, particularmente, o segmento infanto-juvenil, para enfrentar certas situações conjunturais de risco, que surgem em um determinado momento de sua evolução histórica. São exemplos marcantes destes fatos a gravidez indesejável na adolescência, as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), o consumo indevido de drogas e as perdas dos valores de convivência, as agressões ao ambiente, entre outros” (BRASIL, 1994, p. 7).

A previsão de práticas em educação sexual para a prevenção de doenças, sobretudo a AIDS, encontra eco nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN-EF) sobre “orientação sexual” (conforme terminologia empregada no documento) – normativa, publicada na segunda metade dos anos 1990, que se destaca em relação às demais proposições sobre educação sexual até então aprovadas pelo governo federal. Os PCN serão examinados mais detidamente no tópico 1.2 (intitulado “Políticas educacionais nacionais nos anos 1990 e 2000”) do presente capítulo.

A escola, assim, historicamente integrou projetos de educação sexual que perpetuavam a violência e discriminação da diversidade sexual e as desigualdades de gênero, assentindo com a rejeição da diversidade sexual e de gênero e reproduzindo a naturalização da heteronormatividade. Ela, enfim, tem se constituído como um espaço normalizador e reprodutor de desigualdades de gênero e orientação sexual. Mas notam-se, igualmente, esforços para combater a reprodução de tais desigualdades no ambiente escolar. Os exemplos mencionados ao longo do capítulo ilustram que tais esforços se manifestaram tanto como iniciativas de professores ou escolas em menor escala quanto na proposição de políticas públicas – sejam municipais, estaduais ou nacionais.

No cenário contemporâneo, em que as proposições para instauração de uma educação para a sexualidade voltada para a produção de sujeitos que respeitem e vivenciem a diversidade enfrentam resistências para serem implementadas, a existência de políticas públicas de educação e de mobilizações sociais que visem desestabilizar a produção de diferenças e desigualdades relativas aos padrões heteronormativos são fundamentais na criação de condições para lidar com os temas relativos à diversidade sexual e de gênero nas escolas sob uma perspectiva de respeito aos direitos humanos e promoção da inclusão (JUNQUEIRA, 2009). Frente a isso, mostra-se pertinente examinar como as legislações e reformas educacionais implementadas no contexto brasileiro recente abarcam (ou não) a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade em seus conteúdos.

1.2 Políticas educacionais no contexto brasileiro pós-redemocratização: o (não) lugar do gênero e da sexualidade

Grande esforço foi investido em mudanças na educação básica brasileira, a nível nacional, na década de 1990. Durante esse período aprovaram-se novas legislações e reformas

federais na área, numa forte movimentação no campo das políticas educacionais associada aos desdobramentos da Constituição de 1988 e da então nova conjuntura internacional (ROSEMBERG, 2001).

A Constituição Federal de 1988 espelha as particularidades do processo de democratização do país, no qual “a luta pelo restabelecimento de direitos políticos clássicos (voto, livre expressão política, liberdade de associação, etc.) fez-se conjugada a demandas pela promoção de uma agenda mais ampla de direitos humanos” (CARRARA, VIANNA, 2008, p. 334). Participaram desse processo forças de esquerda, afastadas pelo regime militar, e sujeitos políticos organizados em torno das problemáticas de gênero e sexualidade. Nesse contexto, atores sociais como grupos feministas e de mulheres e o então chamado Movimento Homossexual Brasileiro denunciavam a discriminação e tratamento desigual em função da orientação sexual e expressão e identidade de gênero, mobilizando-se pela garantia de direitos reprodutivos de mulheres e direitos de diferentes minorias sexuais (CARRARA, VIANNA, 2008). Convém também apontar o lugar de destaque assumido pelo movimento de mulheres na campanha da constituinte, o qual foi – juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – um de seus líderes (VIANNA, UNBEHAUM, 2004).

No texto da CF/1988, é possível identificar a menção explícita aos direitos relativos às diferenças entre os sexos, evidenciando a inclusão do princípio da igualdade de gênero no texto constitucional. Ilustram-no a definição da promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (Artigo 3º, IV) e o estabelecimento da igualdade de direitos e obrigações entre homens e mulheres (Artigo 5º, I). Referências à “orientação sexual” e “identidade de gênero” não são encontradas ao longo do documento. Isso, entretanto, não representa a ausência de contribuições desse marco legal para a conquista de direitos das minorias sexuais. A estrutura geral da CF/1998, comprometida com o respeito aos direitos humanos e com a implementação de compromissos firmados em tratados internacionais, se tornou um marco na instituição da sexualidade e reprodução como campo legítimo de exercício de direitos no Brasil (CARRARA, VIANNA, 2008). Desse modo, tal documento assume centralidade na configuração dos direitos sexuais e reprodutivos no Brasil pós-redemocratização.

O exame das premissas da CF/1988 que discutem os direitos e a organização do sistema educacional brasileiro indica que não há ali nenhuma referência às relações de gênero ou à diversidade sexual. Entretanto, tal documento contempla uma importante reivindicação dos movimentos de mulheres no Brasil: o reconhecimento, como direito, da integração da creche e

da pré-escola no sistema educacional. Assim, o Art. 208, IV, da Constituição prevê a educação infantil como um direito para crianças de zero a seis anos de idade. Conforme assinalam Vianna e Unbehaum (2004, p. 91), “essa pequena menção tem grande contribuição para a educação infantil, uma vez que estende o direito à educação para a faixa etária das crianças menores de 4 anos e introduz a concepção de que as instituições a ela relacionadas devem ser educativas e não meramente assistenciais”.

Os objetivos de melhoria das condições de vida da população brasileira previstos na CF/1988, contudo, sofrem uma inflexão na década de 1990, frente à adoção de políticas de ajuste econômico no país (VIANNA, UNBEHAUM, 2004). Tais reformas repercutem nas políticas de educação aprovadas no período, avaliadas por pesquisadores progressistas como marcadas por forte viés economicista (ROSEMBERG, 2001). É nesse cenário permeado por contradições que importantes reformas educacionais são implantadas no país, recobrando dimensões variadas da estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino (tais quais a formação de professores e carreira dos profissionais da educação, o financiamento da educação, a avaliação do desempenho e fluxo escolar, as modalidades de ensino, dentre outros).

A análise empreendida no presente capítulo tratará especificamente da dimensão da inclusão da perspectiva de gênero/sexualidade nas legislações federais para educação aprovadas desde os anos 1990. Não se busca, portanto, apresentar um levantamento exaustivo das reformas aprovadas no período. Ao contrário, selecionaram-se, com base na bibliografia sobre o tema, alguns documentos que constituem fontes privilegiadas para a compreensão das mudanças e permanências nas políticas públicas de educação no Brasil em relação a questões referentes a gênero e sexualidade. Eles são apresentados a seguir.

1.3 Políticas educacionais nacionais nos anos 1990 e 2000

O cruzamento da educação formal com as questões referentes a gênero e/ou sexualidade foi um objeto de crescente atenção na produção acadêmica brasileira no contexto pós-redemocratização. Levantamento de Vianna et al (2011) identifica que a produção de teses e dissertações sobre a temática de gênero, sexualidade e educação formal aumentou na ordem de 12 vezes no período de 1990 a 2004. Nesse cenário,

as temáticas de gênero e sexualidade ganharam força no debate nacional sobre direitos sociais e na produção acadêmica. Na área da Educação, em particular, essa retomada se deu de forma mais intensa a partir de 1995, com o crescimento dos movimentos

sociais e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade destinada a eliminar a discriminação contra a mulher, juntamente com as Metas do Milênio e da Conferência de Dacar. (Vianna et al, 2011, p. 526-527)

No âmbito das políticas públicas educacionais aprovadas no período supracitado, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 (LDB/1996). Ela, contudo, não contém nenhuma referência à questão do gênero ou de aspectos ligados à sexualidade (LEITE, 2014). Como sinaliza Carreira (2015, p. 89-90):

Raça, gênero e diversidade sexual, como questões transversais, não foram abordadas na LDB, repetindo o ocorrido na seção I do capítulo III da Constituição de 1988, dedicada à educação. Mesmo com propostas de educação elaboradas por movimentos sociais negros e de mulheres, que já haviam atuado no processo constituinte (...), essas agendas não foram consideradas no processo de tramitação da LDB. Não foram incorporadas nem no projeto de iniciativa do legislativo (Projeto Jorge Hage), discutido amplamente no Congresso Nacional com movimentos da sociedade civil, nem na proposta do governo federal (Projeto Darcy Ribeiro), apresentada ao Senado em 1992.

Mas convém indicar que, assim como a CF/1988, também a LDB contempla algumas reivindicações de interesse para as mulheres e/ou para a igualdade de gênero – como no caso do direito à educação das crianças pequenas, para além do cuidado e da assistência. Fruto da luta dos movimentos de mulheres no Brasil, em conjunto com movimentos de educação e movimentos dos direitos da criança e do adolescente, a integração da creche e da pré-escola no sistema educacional foi então reconhecida como direito na CF/1988 e reafirmada pela LDB (Art. 4º, IV), que manteve o mesmo texto – “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (VIANNA, UNBEHAUM, 2004; CARREIRA, 2015).

A interseção da educação formal com as questões referentes a gênero e/ou sexualidade ganha espaço, nas políticas públicas federais do período, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Elaborados a partir de 1995 e lançados em 1997 e 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental visam estabelecer uma proposta de conteúdos para orientar a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país e parâmetros educacionais para as ações políticas do MEC, além de subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios.

Os PCN apresentam uma proposta organizada por temas transversais, isto é, conteúdos que devem perpassar as disciplinas e campos de conhecimento abarcados pelo currículo escolar e pelas práticas educativas. Dentre os temas transversais definidos nesses documentos está a *Orientação Sexual*⁴⁵. Cabe observar que o emprego do termo “Orientação Sexual” nos PCN

⁴⁵ “Os PCN para o ensino fundamental se desdobram em dois ciclos de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª. Ambos apresentam em comum os seguintes volumes: uma introdução aos PCN e às suas diferentes áreas, língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte, educação física e temas transversais envolvendo meio-ambiente, saúde, ética, pluralidade cultural e orientação sexual. Enquanto diferenças os PCN

se configura como uma alternativa ao uso da expressão “Educação Sexual” e como uma forma de adesão a propostas de educação da sexualidade que rompem com práticas prescritivas, normatizadoras e moralistas no tratamento da sexualidade de crianças e jovens (VARELA, RIBEIRO, 2017). Tal proposta de trabalho afirma “a importância de se abordar a sexualidade da criança e do adolescente não somente no que tange aos aspectos biológicos, mas também e principalmente aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos dessa sexualidade” (BRASIL, 1997, p. 87).

A sexualidade, segundo tal documento, é um assunto primeiramente abordado, explícita ou implicitamente, nas relações familiares. O trabalho realizado pela escola complementaria essa função da família, sem procurar substituí-la ou concorrer com ela. Assim, a escola promoveria a abordagem dos “diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão”, através de um “processo formal e sistematizado” desenvolvido pelos profissionais da educação (BRASIL, 1997, p. 83). Esse trabalho especificamente desenvolvido na escola é denominado, nos PCN, “orientação sexual”. A esse respeito, observa Xavier Filha (2017, p. 19):

O parâmetro curricular de Orientação Sexual indica em seu próprio título o termo “orientação sexual”, como sinônimo da prática realizada em meio escolar, diferenciando-o de “educação sexual”, tarefa a ser realizada pela família. No meu entendimento, foi uma estratégia adotada para demarcar a função da escola, sem deixar de priorizar a educação realizada pela família. O documento (...) revela uma preocupação premente em não interferir na educação sexual da família; por isso, cunha um termo que poderia fortalecer a idéia de informação/orientação e não de “formação/educação”.

Conforme nota Altmann (2007), a escolha, no âmbito das práticas educativas, do termo “orientação sexual” aparenta estar relacionada à expressão “orientação educacional”, pois os orientadores educacionais historicamente dividiram com os professores de Ciências a tarefa de abordar temas relacionados à sexualidade na escola. Aquele termo, porém, pode causar confusões com a terminologia adotada para designar a identidade atribuída a um indivíduo em função de seu desejo e conduta sexual. Desse modo, empregar a nomenclatura “orientação sexual”, em referência ao trabalho desenvolvido nas instituições de ensino formal, poderia acarretar “problemas de interpretação, pois no campo de estudos de gênero e sexualidade e nos movimentos sociais, assim como, de um modo geral, na bibliografia internacional, ‘orientação sexual’ é o termo sob o qual se designa a opção sexual, evitando-se, assim, falar em identidade” (ALTMANN, 2007, p. 290). De fato, parte da literatura que analisa os PCN relata confusões

do segundo ciclo incluem área de conhecimento de língua estrangeira e o tema transversal de trabalho e consumo.” (DANILIAUSKAS, 2011 p. 226)

em função da utilização de tal expressão (ALTMANN, 2007; DANILIAUSKAS, 2011; XAVIER FILHA, 2017).

Feitas essas observações, retomo o exame da abordagem das temáticas de gênero e sexualidade nos PCN para o Ensino Fundamental. Eles apresentam uma proposta, no âmbito de reformas educacionais nacionais, de incorporação da reflexão sistemática sobre as questões referentes a gênero e sexualidade nos currículos da educação básica. A esse respeito, avaliam Vianna e Unbehaum (2004, p. 96):

(...) as questões de gênero aparecem, evidenciando zelo e cuidado com muitos dos aspectos relativos aos significados e às implicações de gênero nas relações e nos conteúdos escolares. É também inovadora a inclusão de temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e saúde além dos conteúdos tradicionais trabalhados nas escolas.

Não obstante o caráter inovador dos PCN, essas mesmas autoras ressaltam o “tratamento acanhado” das questões de gênero nesse documento. Essas questões só são de fato exploradas no volume dos PCN dedicado ao tema transversal *Orientação Sexual*. Ali define-se explicitamente o conceito de gênero, apresentam-se reflexões sobre a sexualidade na infância e na adolescência e sua pertinência nas relações escolares, terminando por apresentar os objetivos do estudo desses temas para o Ensino Fundamental (VIANNA, UNBEHAUM, 2004).

Tal volume dos PCN prevê o tratamento do tema transversal *orientação sexual* a partir de três blocos de conteúdos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS”. Segundo esse documento, a concepção, os objetivos e os conteúdos propostos através do tema *orientação sexual* são contemplados pelas diversas áreas do conhecimento e devem estar impregnados em toda a prática educativa (BRASIL, 1998). Assim, entende-se que a transversalização proposta através desse tema deve ser realizada ao longo de todos os ciclos de escolarização, acompanhado de uma intensificação dos trabalhos de orientação sexual na escola a partir da então designada quinta série (ALTMANN, 2001) – isto é, do segundo segmento do Ensino Fundamental. Sugere-se que a partir desse momento a abordagem da *orientação sexual* disponha, além da transversalização, de “uma sistematização e um espaço específico” que “pode ocorrer, por exemplo, na forma de uma hora-aula semanal para os alunos” (BRASIL, 1998, p. 308).

O exame dos objetivos e conteúdos previstos nos PCN com a abordagem da *orientação sexual* nos currículos escolares evidencia as concepções a respeito de questões referentes a gênero e sexualidade que os norteiam. O volume voltado à Orientação Sexual explicita, já em seu início, que a proposta de trabalho com esse tema se fundamenta em uma perspectiva que considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural. Mais especificamente, a sexualidade é entendida como “algo inerente” ao ser humano e que está

“necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos” (BRASIL, 1998).

Ao analisar tal documento, Altmann (2001) identifica que ali a sexualidade é concebida “como um dado da natureza”, sendo informada por um ponto de vista biológico. Mesmo nos trechos em que se afirma a dimensão histórica da sexualidade, ela é apresentada como uma construção sobre uma natureza previamente dada. “Em outras palavras, a sexualidade e o sujeito são pensados como essências sob as quais há um investimento da cultura” (ALTMANN, 2001, p. 581), sem que se pense a constituição histórica das categorias *homossexualidade* e *heterossexualidade*.

Os PCN também receberam críticas em função da pouca relevância que atribuem à diversidade sexual. No volume dedicado ao tema transversal *orientação sexual*, os PCN do primeiro ciclo citam apenas uma vez a homossexualidade, indicando-a como tema a ser debatido a partir da 5ª série – isto é, no ciclo seguinte. A homossexualidade, ali, não ocupa “o mesmo lugar simbólico que a discussão sobre sexualidade em geral”, sendo “situada como uma temática possível entre outras, como aborto, virgindade, pornografia e prostituição, todos na chave da polêmica e do estigma” (DANILIAUSKAS, 2011, p. 59).

Os PCN do segundo ciclo mencionam os termos “homossexualidade”, “hermafroditismo”, “transexualismo”, “bissexualidade” e “lésbica” em poucas ocasiões, apresentando-os como questões polêmicas e/ou delicadas que a escola deve abordar. Mas, para além de assuntos polêmicos, este volume também reconhece que pessoas bissexuais ou homossexuais, assim como profissionais do sexo, sofrem discriminações em função da expressão de sua sexualidade, afirmando a necessidade de refletir sobre preconceitos e se contrapor a estereótipos (DANILIAUSKAS, 2011). Em resumo:

(...) pode-se dizer que a abordagem da homossexualidade é inexistente nos PCN do primeiro ciclo, uma vez que mesmo quando citada é na chave da negatividade e dialogando com uma possível estrutura de aula para estudantes a partir da 5ª série. Por outro lado, apesar da diversificação e representação de outras formas de sexualidade nos documentos do segundo ciclo, inclusive em comparação ao PNDH I, na maioria das vezes, a referência é feita em caráter de negatividade, como temas polêmicos e delicados, e não no mesmo patamar das experiências e identidades heterossexuais. Um único excerto incentiva reflexões sobre a contraposição a estereótipos e a discriminação contra homossexuais, bissexuais ou profissionais do sexo. (DANILIAUSKAS, 2011, p. 61-62)

Já a temática do gênero ganha destaque no bloco de conteúdos intitulado “Relações de gênero”, no qual define-se a concepção de gênero que norteia o documento, a pertinência dessa categoria e os objetivos assumidos com sua abordagem nas atividades de ensino-aprendizagem. Ali o gênero é apresentado como o “conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos”, cujo uso evidencia a falácia da explicação da “grande

diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade” como derivada de fatores naturais (BRASIL, 1997, p. 98-99). O debate, no Ensino Fundamental, sobre as relações de gênero visaria “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, permitindo a “expressão de potencialidades existentes em cada ser humano” e incentivando a construção de um ambiente de “equidade entre os sexos” (BRASIL, 1997, p. 99). Essas referências apontam para um compromisso com o combate às discriminações e estereótipos associados ao gênero e com o respeito à diversidade.

A circunscrição da abordagem da temática referente a gênero a um bloco específico é, contudo, questionada na medida em que se compreende que ela deveria perpassar toda a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção. Nesse sentido, Vianna e Unbehaum (2004) sinalizam a “estranheza” causada pela separação entre a problemática de gênero e a prevenção das infecções sexualmente transmissíveis, apontando que desvincular a reflexão sobre IST das questões de gênero enseja uma abordagem restrita à prevenção e à doença. A ênfase conferida à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, ao não privilegiar a problematização dos padrões de conduta culturalmente estabelecidos que as perpassam, acarretaria na “subordinação da temática de gênero ao trinômio corpo/saúde/doença” (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 100).

Não obstante essas críticas, a produção acadêmica sobre o volume dos PCN dedicado à *orientação sexual* destaca o ineditismo desse documento frente ao cenário das normativas educacionais federais então aprovadas. Nesse sentido, são identificados como pontos positivos do documento a indicação da inclusão da sexualidade como tema transversal às variadas áreas de conhecimento que compõem o currículo, a menção à homossexualidade e o reconhecimento da discriminação enfrentada pela população LGBT (VIANNA, 2011).

Pesquisas voltadas ao exame da aplicação, no cotidiano escolar, das diretrizes curriculares contidas no volume dos PCN voltados à *orientação sexual* identificam, contudo, dificuldades na introdução desse tema nas práticas desenvolvidas nas instituições de ensino formal em função “da falta de formação inicial e continuada docente; da precariedade de cursos descentralizados por partes de profissionais que já passaram por tal formação [multiplicadores] e da dificuldade em abordar o tema no cotidiano escolar” (VIANNA, 2011, p. 217). As dificuldades em incorporar e ampliar as proposições sobre sexualidade contidas naquele documento também são evidenciadas pela análise das normativas das políticas de educação posteriores aos PCN. Assim, as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental* e a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação* (lançadas,

respectivamente, em 1998 e 2006) não contemplam qualquer menção a tal tema, ao passo que o PNE referente ao decênio 2001-2010 faz uma única menção à questão em seus Objetivos e Metas (LEITE, 2014). O item 12 do tópico do PNE 2001, reservado às *Diretrizes do Ensino Superior*, estabelece a inclusão da abordagem de gênero e educação sexual – dentre outras problemáticas tratadas nos temas transversais – nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes.

Outras referências a gênero, apesar de não constarem na apresentação geral do PNE sancionado em 2001, aparecem em itens de alguns de seus tópicos. Observa-se, assim, que o tópico dedicado aos *Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental* estabelece “a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (BRASIL, 2001) como critérios do programa de avaliação do livro didático. Também o item 31 do tópico dedicado ao *Financiamento e orçamento do ensino superior* prevê a inclusão de questões relevantes para a formulação de políticas de gênero nas informações coletadas por meio do Exame Nacional de Cursos, como o trancamento ou abandono de cursos superiores em função de gravidez e/ou guarda e educação dos filhos.

As informações anteriormente apresentadas indicam que as temáticas referentes a gênero e sexualidade tiveram, de modo geral, reduzida presença nas normativas educacionais federais aprovadas no período. Mas também convém sinalizar que, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a “agenda da diversidade” ganhou espaço nas políticas educacionais brasileiras (CARREIRA, 2015). Nesse contexto, a LDB reconheceu a garantia do direito à educação de jovens e adultos, de pessoas com deficiências, dos povos indígenas e da população do campo. Tais modalidades de ensino⁴⁶ “constituíram uma ‘porta de entrada’ de diferenças na educação, com base em uma diferença abordada como direito específico de determinados segmentos da população, marcados pelas desigualdades sociais, a uma educação diferenciada” (CARREIRA, 2015, p. 89).

Outras iniciativas evidenciaram a preocupação com a questão da diversidade no âmbito das políticas públicas de educação no período. Exemplificam-no a incorporação da “pluralidade cultural” como tema transversal dos PCN aprovados em 1997 e a destinação de capítulos específicos do PNE 2001 para a educação especial e a educação indígena. Contudo, “estas medidas configuram-se ainda como ações fragmentadas direcionadas a públicos específicos,

⁴⁶ Conforme elucida Carreira (2015, p. 89): “Apesar de somente a educação especial ter sido denominada explicitamente como modalidade, a LDB reconheceu as especificidades da EJA, da educação indígena e da educação do campo, possibilitando que pudessem ser assumidas como tais”.

sem que tenha havido uma reorientação do conjunto das ações do Ministério da Educação” (MOEHLECKE, 2009, p. 465).

A perspectiva da diversidade foi apropriada em programas e ações do MEC, assim como em sua estrutura de funcionamento, durante os mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Um marco nesse processo foi a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que articulou as “ações referentes a educação escolar indígena, diversidade étnico-racial, gênero e diversidade sexual, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental e ações educacionais complementares” (CARREIRA, 2015, p. 109). Nesse cenário, ampliam-se as proposições de iniciativas que contemplam questões referentes a gênero e diversidade na educação. Tais proposições, assim como o contexto de emergência da Secad, são o objeto do tópico a seguir.

1.4 Gênero e sexualidade nas políticas educacionais durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) foi criada, no âmbito do MEC, em julho de 2004, a partir da fusão entre a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea) e a Secretaria de Inclusão Educacional (Secrie)⁴⁷ e da incorporação de programas então localizados em outras secretarias do Ministério. A Secad foi instituída durante a gestão de Tarso Genro no MEC, visando articular, entre outras questões, o tema da diversidade nas políticas educacionais (MOEHLECKE, 2009). Essa orientação foi mantida pelo ministro que o sucedeu em julho de 2005, Fernando Haddad⁴⁸. Em 2011, ainda

⁴⁷ Ambas as secretarias foram criadas no primeiro ano do governo Lula, tendo como prioridade a questão da inclusão e combate às desigualdades educacionais. Como resume Moehlecke (2009, p. 467): “A Secrie, à qual foi atribuída a responsabilidade pelo Programa Bolsa-Escola, iniciou suas atividades com a constituição de uma Rede de Agentes de Inclusão Educacional que, entre outras ações, procurou cadastrar o conjunto de crianças que em 2003 estavam fora da escola no país. A Seea, criada em julho do mesmo ano, também começou com um trabalho de cadastro da população analfabeta. Ambas definiam como objetivos a inclusão educacional, a equidade e a melhoria da situação de desigualdade e vulnerabilidade social e educacional. A Seea, inclusive, tinha como meta iniciar um trabalho de alfabetização em quilombos e comunidades indígenas”.

⁴⁸ Fernando Haddad foi Secretário executivo do MEC na gestão de Tarso Genro. Promovido a ministro da educação em julho de 2005, Haddad permaneceu no cargo até janeiro de 2012, quando foi substituído por Aloizio Mercadante.

na gestão de Haddad, a Secad incorporou a Secretaria de Educação Especial do MEC, sendo renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão⁴⁹ (Secadi).

Com a instituição da Secad/Secadi, o MEC ampliou

um conjunto de políticas voltadas para os “grupos sociais historicamente desfavorecidos”, considerados não beneficiados pela expansão do sistema educacional das últimas três décadas. As relações e as hierarquias sociais de classe, raça e gênero foram destacadas no primeiro relatório de gestão da nova Secretaria (2005), compreendidas como aquelas que fazem a instituição escolar atuar na reprodução das desigualdades e na exclusão escolar. A criação da nova Secretaria partia do entendimento de que as políticas universais são insuficientes para garantir a transformação desse quadro. (CARREIRA, 2015, p. 153)

A criação da Secad incorporou, assim, o objetivo do MEC de contemplar, nas políticas educacionais, a diversidade como dimensão necessária para o combate às desigualdades. O desenho institucional da secretaria procurou aglutinar programas, projetos e ações até então dispersos no MEC, reunindo demandas e públicos distintos⁵⁰ a fim de “fortalecer o trabalho desenvolvido em cada área específica e transversalizar a perspectiva da diversidade para as demais secretarias e ministérios” (MOEHLECKE, 2009, p. 468). Nesse sentido, “ao longo de seus dez anos de existência, a Secad foi a Secretaria do MEC que mais representou o Ministério em espaços intersetoriais dentro e fora da Esplanada dos Ministérios, demonstrando a vocação intersetorial da unidade e de sua agenda de atuação” (CARREIRA, 2015, p. 165). Em consonância, coube à Secad/Secadi a tarefa de implementar propostas de desenvolvimento de ações no âmbito da educação previstas em programas e planos mais gerais – tal qual aquelas presentes no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e no Programa Brasil Sem Homofobia (BSH)⁵¹ –, assim como em outras secretarias – como no apoio do MEC a iniciativas da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) (VIANNA, 2011).

⁴⁹ A Secadi foi instituída pelo Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011.

⁵⁰ Conforme informa Carreira (2015, p. 154), a respeito da organização da Secad durante o período de 2004 a 2007: “A Secad incorporou programas e projetos dispersos em seis Secretarias do MEC e passou a ser responsável por políticas e ações referentes: 1) à educação escolar indígena; 2) à educação do campo; 3) à educação para as comunidades remanescentes de quilombos; 4) ao apoio a grupos socialmente desfavorecidos do acesso às universidades; 5) à educação para a diversidade étnico-racial e a valorização da história e da cultura afro-brasileiras; 6) à educação ambiental; 7) às ações educacionais complementares para crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social; 8) à educação em direitos humanos; 9) à educação para a população prisional”.

⁵¹ Conforme esclarece Vianna (2011, p. 224): “O primeiro PNPM (2004) tinha entre seus objetivos a educação inclusiva e não sexista, visando promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas”. Já o BSH continha um capítulo dedicado à educação, cuja conversão em políticas de educação voltadas a combater a discriminação por orientação sexual foi coordenada pela Secad.

A construção de políticas que visam a inclusão da diversidade no âmbito do MEC também envolveu um maior diálogo com os movimentos sociais organizados. Assim, já no primeiro mandato do presidente Lula, foi ampliada a adoção de mecanismos de participação desses atores sociais, o que ocorreu por meio de eventos (como conferências, seminários e fóruns) planejados para mobilizar atores e agendas importantes para o desenvolvimento de políticas educacionais para a inclusão e diversidade (VIANNA, 2011, p. 225).

Os programas e “ações de diversidade” desenvolvidos no âmbito dessa secretaria indicam uma pluralidade de agendas e atores abarcados, de modo que não havia “uma única concepção de diversidade a orientar as políticas educacionais do governo federal” no período (MOEHLECKE, 2009, p. 478). O termo “diversidade” assumia, por conseguinte, variados sentidos no âmbito da Secad/Secadi e estava associado a agendas que “mobilizavam diferentes tipos e níveis de conflito e resistência, podendo ter maior ou menor viabilidade conforme o contexto local e as forças políticas atuantes nele” (CARREIRA, 2015, p. 166).

Não obstante as resistências, constata-se que, no período em questão, as temáticas de gênero e sexualidade foram contempladas em programas e projetos formulados e implementados pela Secad/Secadi ou realizados em parceria com essa secretaria⁵². Dentre eles, iniciativas de formação continuada para profissionais da educação voltadas ao combate às desigualdades educacionais que conferiram destaque às reflexões sobre gênero e sexualidade – com destaque para o programa de formação docente continuada Gênero e Diversidade na Escola (GDE)⁵³ – e parceria em iniciativas da SPM na área da educação.

Nesse cenário, houve disputas públicas sobre variadas agendas promovidas pela Secad/Secadi. Tais disputas ganharam destaque sobretudo a partir do primeiro ano do governo Dilma, e “setores religiosos conservadores, defensores da liberdade de expressão a qualquer

⁵² Como pontuam Vianna e Bortolini (2020, p. 5): “(...) A implementação desta agenda na educação brasileira; a implantação de políticas de formação de profissionais da educação na perspectiva de gênero, sexualidades e direitos reprodutivos; a menção ao tema em materiais didáticos e exames nacionais; a ampliação da educação sexual nas escolas; a normatização do reconhecimento da identidade de gênero de pessoas trans em várias instituições e sistemas de ensino e a inserção dessas dimensões em diferentes diretrizes educacionais são exemplos dessas conquistas, registradas em várias pesquisas”.

⁵³ O GDE é um programa “focado na formação continuada docente à distância nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais a fim de orientar professores sobre como lidar com a diversidade nas salas de aula, combater atitudes e comportamentos preconceituosos com relação ao tema. Nasceu em 2006 como projeto piloto a partir de uma parceria entre a Secretaria Especial de Política para as Mulheres, o Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ) e o British Council, e conta com a participação das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Educação à Distância e Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Em 2009 sofreu algumas mudanças e passa a ser oferecido por várias universidades brasileiras, por meio de articulação proporcionada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)” (VIANNA, 2011, p. 226).

custo, ruralistas e mineradoras, partidos de direita, entre outros, ganharam grande projeção pública com essas polêmicas” (CARREIRA, 2015, p. 232). Uma das principais polêmicas em questão diz respeito ao Projeto Escola Sem Homofobia, cuja suspensão representou um ponto de inflexão nos avanços que vinham sendo conquistados na introdução de perspectivas de gêneros e de abordagens sócio-históricas das sexualidades nas políticas de educação (VIANNA, BORTOLINI, 2020).

O Projeto Escola sem Homofobia (ESH) resultou de uma emenda parlamentar proposta em 2007 pela Deputada Fátima Bezerra. Ele visava contribuir para a implementação do Programa Brasil sem Homofobia – programa interministerial lançado em 2004 e idealizado pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação – pelo Ministério da Educação. O projeto foi criado a fim de fomentar “ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” (LEITE, 2014, p. 174).

Conforme relata Leite (2014) em extenso trabalho de análise do Projeto ESH, a primeira divulgação oficial dos resultados desse projeto e dos materiais produzidos⁵⁴ ocorreu em 23 de novembro de 2010, durante um Seminário no Congresso Nacional. O conjunto de materiais educativos que o compunham, apresentados nessa ocasião, converteram-se, na fala de seus detratores, no “kit gay”. Essa expressão pejorativamente tentava associar esses materiais a uma suposta tentativa de “converter” os estudantes à homossexualidade – sendo esta vista por esses sujeitos como uma “opção sexual” degenerada. No foco dessa polêmica, estavam os vídeos produzidos para o projeto.

Ainda em 2010, se constatariam iniciativas de oposição ao Projeto ESH. O então deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ) protagonizou as primeiras manifestações contrárias ao projeto no Congresso. A mobilização pública em torno do projeto ESH se intensificaria no ano seguinte, convertendo-o em objeto de intensa polêmica, fomentada por parlamentares e amplamente divulgada pela mídia.

⁵⁴ “Criado pela ECOS – Comunicação em Sexualidade, uma ONG paulista voltada à reflexão sobre sexualidade, gênero, idade e raça, o material consistia em: 1) um caderno de orientação para o educador, o ‘Caderno Escola Sem Homofobia’; 2) uma série de seis boletins elaborados com uma linguagem juvenil, voltado para a distribuição entre os estudantes; 3) um cartaz de divulgação do projeto na escola, em que se estimulava que a comunidade escolar procurasse ter mais informações sobre o projeto; 4) cartas de apresentação para os gestores e educadores, apresentando o projeto e indicado as melhores formas de trabalhá-lo; 5) e três vídeos educativos que, acompanhados por suas respectivas guias de discussão, poderiam funcionar como estimuladores, pontos iniciais de debate. A utilização e distribuição do material, portanto, dependia da orientação do trabalho de um educador anteriormente formado pelo programa Escola Sem Homofobia. Essa capacitação, como pudemos averiguar, também estava prevista desde a sua proposta inicial.” (VITAL, LEITE, 2013, p. 109-110)

Em 2011, as instituições proponentes do ESH solicitaram pareceres técnicos sobre o mesmo. Assim, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa Conjunto da ONU para o HIV/AIDS (UNAIDS) emitiram pareceres sobre o projeto em fevereiro de 2011. Esses pareceres, favoráveis à abordagem, metodologia e adequação do material às faixas etárias e de desenvolvimento afetivo-cognitivo do público-alvo, foram noticiados pela imprensa, recuperando a polêmica sobre o tema.

O Projeto ESH voltou a público no discurso de seus opositores em março de 2011, quando foi relançada a Frente Parlamentar Mista pela Cidadania LGBT no Congresso Nacional. Nesse momento, “Jair Bolsonaro manteve seu ‘ativismo’ pela derrubada do Projeto ESH e para dar visibilidade a seus argumentos. E o fazia em todos os eventos públicos em que podia dar declarações e entrevistas, desde o velório do vice-presidente José Alencar, até em programas televisivos” (LEITE, 2014, p. 193-194). Outros parlamentares, progressivamente, se envolveriam na polêmica sobre o projeto em questão.

A mobilização pública em torno do projeto ESH teve o seu ápice em maio de 2011, mês no qual o Supremo Tribunal Federal (STF), em julgamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132, aprovou por unanimidade o reconhecimento da união estável entre homossexuais, concedendo-lhe o estatuto de casamento civil. Tal decisão do STF foi recuperada em diversos discursos proferidos pelos atores que se opunham ao ESH (VITAL, LEITE, 2013). Nesse contexto, o ESH se tornou um tema nacional, sobre o qual se pronunciaram publicamente atores variados. A “denúncia” e oposição ao projeto no Congresso, antes uma ação isolada de Bolsonaro apoiada sobretudo pelo pastor e então senador, pelo Partido Liberal (PL-ES), Magno Malta, foi então convertida em pauta da Frente Parlamentar Evangélica. A estratégia desses atores consistiu em

(...) mobilizar diferentes setores da sociedade em torno de uma causa ligada “à defesa das crianças”, apresentadas sempre como seres frágeis e desprovidos de agência e a defesa da “família brasileira”, como se esta fosse um ente único e palpável. No caso do projeto ESH, os “monstros” são um pretense Estado que aceitaria a “corrupção das crianças” e um movimento LGBT que representaria os corruptores. (LEITE, 2014, p. 198)

Ao fim do mês de maio de 2011, no dia 25, o Escola sem Homofobia foi suspenso pela presidenta Dilma Rousseff. Conforme identifica Carreira (2015, p. 235):

o veto ao kit Escola Sem Homofobia não foi um fato isolado e fez parte do recuo político do governo federal em relação a programas destinados a promover a agenda de direitos sexuais e reprodutivos diante do crescente poder político de grupos religiosos fundamentalistas no Congresso Nacional. Em especial, ações e programas desenvolvidos pelos Ministérios da Educação e da Saúde, como o Programa Saúde na Escola, a distribuição de preservativos em escolas de ensino médio e a realização de campanhas educativas sobre prevenção de DSTs e Aids.

As articulações em torno da implementação de temas ligados à diversidade sexual em espaços de educação formal, entretanto, não se encerraram. A suspensão do Projeto ESH foi tema das Conferências de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT ocorridas ainda naquele ano, nos planos municipal, estadual e nacional. A esse respeito, esclarece Leite (2014, p. 239): “a retomada do projeto pelo MEC era uma prioridade para o movimento LGBT, que havia sido ‘afrontado’, ao ter um projeto encabeçado pela ABGLT sumariamente barrado em sua execução pelo governo federal”.

Em 21 de novembro de 2011, teve lugar no Congresso o seminário “Plano Nacional de Educação: Mobilização por uma Educação sem Homofobia”. As escassas referências à diversidade sexual e de gênero no Plano Nacional de Educação referente ao decênio 2011-2020, encaminhado pelo MEC à Câmara dos Deputados, constituíram o pano de fundo desse evento articulado pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e membros da Frente Parlamentar pela Cidadania LGBT no Congresso Nacional. (LEITE, 2014)

As controvérsias em torno do Projeto Escola Sem Homofobia demonstram estratégias de atuação de ativismos conservadores que ganharam mais visibilidade nos anos subsequentes. Assim, a análise de projetos e normativas federais voltados à educação e debatidos nos anos 2010 possibilita a apreensão de novos modos de resistência às proposições que adotam como premissa o respeito à diversidade sexual e de gênero, recorrendo à noção de “ideologia de gênero” e à sua denúncia pública. A fim de tecer tal análise, recorro especificamente ao exame dos mais recentes planos de educação debatidos e aprovados no país. Tal exame é apresentado no próximo capítulo.

2 PLANOS DE EDUCAÇÃO: A MOBILIZAÇÃO DA RETÓRICA ANTIGÊNERO EM DEBATES RECENTES SOBRE INSTRUMENTOS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

O Plano Nacional de Educação é um instrumento cuja definição está legalmente prevista desde a Constituição de 1934, no Artigo 150. Ali, estabelece-se como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934). Tal previsão foi incorporada pelas Constituições posteriores, à exceção da de 1937.

O primeiro PNE, contudo, é promulgado apenas em 1962, contendo metas que deveriam ser alcançadas num prazo de oito anos. Em 1967, nova proposta de lei de Plano Nacional de Educação foi debatida em encontros nacionais e de planejamento, mas não foi aprovada (VIANNA, UNBEHAUM, 2004).

A instituição da obrigatoriedade de aprovação de um Plano Nacional de Educação de longo prazo ganha força de lei na Constituição de 1988 (Art. 21455), sendo reafirmada no texto da atual LDB (Art. 9º56). Esse último dispositivo legal também menciona o PNE no artigo 87 de suas Disposições Transitórias, o qual institui a Década da Educação. Segundo o parágrafo 1º desse artigo, caberia à União, no prazo de um ano da aprovação da Lei 9394/96, encaminhar “ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996). Segundo Cury (2011, p. 793), esse trecho, ao mesmo tempo em que atende à previsão constitucional de estabelecimento de um plano nacional de educação, possibilita interpretar que

⁵⁵ Em sua versão original, o Artigo 214 previa que “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País” (BRASIL, 1988). A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, alterou a redação do Artigo 214 para “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:”, mantendo os incisos originalmente previstos e adicionando a eles a previsão de “VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (BRASIL, 2009).

⁵⁶ Segundo o Art. 9º: “A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996).

o PNE seria “algo cuja duração, uma vez terminada, não teria rigorosamente necessidade de uma nova feitura” – dado constar nas disposições transitórias da lei supracitada.

A aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 altera tal disposição. Essa emenda modifica a redação original do artigo 214 da Constituição Federal, estabelecendo a exigência de duração decenal do PNE, assim como lhe confere o “objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração” (BRASIL, 2009). Produz, enfim,

mudanças significativas: o PNE se completa com uma lei própria que o regulamente, com reiteração de sua duração decenal, fora de uma presença em disposições transitórias e, sobretudo, dentro de um “sistema nacional de educação”. Essa última expressão, ausente nos textos vigentes até então por conta de uma rejeição sistemática, traduz a vontade de não permitir que o novo PNE venha a ser mais uma carta de intenções ou um conjunto disperso de prescrições inviáveis. (CURY, 2011, p. 794)

O segundo Plano Nacional de Educação do país foi aprovado em 2001, já prevendo, em seu teor, vigência de dez anos. O projeto de lei que primeiramente deu entrada no Congresso foi aquele elaborado por associações de educadores, reunidos em sucessivos encontros regionais e nacionais⁵⁷. Mas essa proposta não ganhou status de dirigente. De fato, o PNE aprovado em 2001 contemplou sobretudo a proposta elaborada pelo Executivo a partir das contribuições do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de outros órgãos oficiais de educação, assimilando algumas metas do plano apresentado pela sociedade civil. (CURY, 2011)

Como anteriormente examinado, o PNE 2001 aponta para alguns avanços em relação à LDB no tocante à abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade, mas não incorpora integralmente as proposições sobre sexualidade contidas nos PCN. De duração decenal, a validade daquele documento se estendeu até 2010. Assim, novo plano nacional de educação foi formulado e submetido a um amplo processo de debate, sendo sancionado no ano de 2014.

Etapa importante desse processo de formulação e debate diz respeito às conferências de educação realizadas ao longo dos anos de 2009 e 2010⁵⁸. A I Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010, realizada pelo Ministério da Educação em articulação com a sociedade civil, foi planejada a fim de aprovar diretrizes tanto para o Sistema Nacional de Educação quanto para o Plano Nacional de Educação (BODIÃO, 2016). A coordenação,

⁵⁷ Esse texto “que ficou conhecido como *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira* foi construído a partir de debates abertos, organizados em torno de seminários temáticos, locais e nacionais, cujas elaborações convergiram para o I e II Congresso Nacional de Educação – CONED, ambos realizados em Belo Horizonte. O documento final, consolidado na plenária de encerramento, foi protocolado na Câmara Federal em 10 de fevereiro de 1998, através de proposta subscrita pelo deputado Ivan Valente e mais 70 parlamentares (PL 4.155/1998)”. (BODIÃO, 2016, p. 340)

⁵⁸ “No primeiro semestre de 2009, a partir de um Documento Referência, foram realizadas as conferências municipais e/ou intermunicipais. No segundo semestre daquele ano, ocorreram as conferências estaduais. De 28 de março a 1º de abril de 2010, ocorreu a I Conae.” (AMARO, 2017, p. 157)

promoção e monitoramento do desenvolvimento da CONAE 2010 ficou a cargo da Comissão Organizadora do evento, instituída pela Portaria normativa nº 10/2008, assinada pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad (BRASIL, 2008). Conforme identifica Mendonça:

A conformação da comissão organizadora, assim como o conteúdo do Documento Base por ela formulado também sugerem uma proximidade com a perspectiva de vínculo entre educação e os debates de gênero e diversidade. Fato que reforça esta ideia foi a realização de um colóquio de educação e diversidade sexual durante a CONAE. O mesmo foi conduzido pela ABGLT, que tratou de apresentar dados e números sobre os preconceitos sofridos pelo segmento LGBT, assim como as formas de exclusão e de discriminação propagadas por nosso sistema educacional. (MENDONÇA, 2017, p. 142)

A CONAE 2010 foi precedida por conferências municipais (ou intermunicipais), estaduais e distrital, a partir das quais foram encaminhadas propostas de alteração ao texto de referência que acabou por ser debatido na Conferência Nacional. Este documento foi organizado em seis eixos temáticos⁵⁹, cinco deles contendo a presença de alguma(s) referência(s) ao debate sobre gênero e orientação sexual. Apesar de tal tema ter sido alvo de intensas disputas posteriormente, não houve, por ocasião da CONAE 2010, “notas públicas ou tentativas de vetos tanto ao documento de referência da CONAE, quanto à realização de debates como este do Colóquio por parte de agentes e instituições religiosas e tão pouco [sic] do governo” (MENDONÇA, 2017, p. 146). Assim, o Documento Final da CONAE 2010:

reafirmou a consolidação de um sistema nacional de educação que articulasse a educação nacional com a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola brasileira. Para isso o documento previu que o Sistema Nacional de Educação deveria prover “condições institucionais que permitam o debate e a promoção da diversidade étnico-racial e de gênero, por meio de políticas de formação e de infraestrutura específicas para este fim”. (MENDONÇA, 2017, p.147)

As questões referentes a gênero e diversidade sexual (conforme designadas no documento) foram contempladas sobretudo no Eixo VI (intitulado “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”) do Documento Final da CONAE 2010. Nesse trecho do Documento Final defende-se como mecanismo para que as políticas públicas “concorram para a justiça social, educação e trabalho, considerando a inclusão, a diversidade e a igualdade de forma concreta e radical” (BRASIL, 2010a, p. 129), entre outras medidas, a garantia de

formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, voltada para a educação das relações étnico-raciais, educação quilombola, a educação indígena, a educação ambiental, a educação do campo, das pessoas com deficiência, de gênero e de orientação sexual, com recursos públicos. (BRASIL, 2010a, p. 129)

⁵⁹ Tais eixos intitulavam-se: “Eixo I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional”; Eixo II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação”; “Eixo III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar”; “Eixo IV – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação”; Eixo V – Financiamento da Educação e Controle Social”; e “Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”.

Em consonância, observa-se nesse documento

uma clara defesa dos direitos de diversos sujeitos e segmentos, pensada dentro de uma perspectiva de combate às desigualdades, apontando propostas que consolidem a democracia com a garantia de justiça social, ressaltadas as questões de gênero. Logo, é responsabilidade do poder público garantir políticas que universalizem direitos para superar desigualdades. Para isso, é necessário que a diversidade seja incorporada em seus princípios, metas e estratégias. (AMARO, 2017, p. 149)

Nesse sentido, o Eixo VI do Documento Final da I CONAE aponta 25 diretrizes para garantir que as políticas públicas contribuam para a promoção da igualdade de gênero e a não-discriminação por identidade de gênero e orientação sexual. Elas abarcam dimensões variadas, como: a formação inicial e continuada dos profissionais de educação; critérios de avaliação de livros didáticos e paradidáticos; a implementação de medidas de respeito à identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais; a abordagem da violência doméstica contra as mulheres e violência contra crianças e adolescentes; o desenvolvimento de programas voltados para ampliar o acesso e a permanência na educação de grupos como “mulheres não alfabetizadas, ou com baixa escolaridade, profissionais do sexo, pessoas em situação de prisão e pessoas travestis e transexuais” (BRASIL, 2010a, p.145); entre outras.

O Documento Final aprovado nessa conferência foi encaminhado ao Ministério da Educação e serviu para subsidiar a elaboração do projeto de PNE enviado ao Congresso pelo Executivo federal. Contudo, como avalia Bodião (2016, p. 342)

Para os que haviam participado da construção, através das discussões e deliberações ao longo de cada etapa da CONAE/2010, principalmente aqueles que haviam estado nas plenárias da etapa nacional, o texto encaminhado pelo poder executivo à Câmara dos Deputados (PL 8035/2010) foi frustrante, pois desconsiderava decisões importantes, reafirmadas ao longo dos processos deliberativos das conferências (...), ao mesmo tempo em que incorporava ações do governo federal que não haviam sido discutidas durante o referido processo⁶⁰.

Em relação aos temas focalizados na presente pesquisa, o Projeto de Lei nº 8.035/2010 originalmente fazia apenas uma menção a questões referentes a gênero e sexualidade, na estratégia 3.9 da Meta 3. Encaminhado ao Congresso pelo Poder Executivo em dezembro de 2010 a fim de aprovar o então novo Plano Nacional de Educação, o PL 8.035/2010 era composto por 10 diretrizes e 20 metas, cada qual com estratégias de concretização específicas. Ao examiná-lo, encontra-se uma menção a questões referentes a gênero e sexualidade na estratégia supracitada. Nela, definia-se a implementação de “políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de

⁶⁰ O autor cita como decisões importantes da CONAE-2010 desconsideradas no PL 8.035/2010 aquelas referentes à Educação Infantil e ao investimento em educação pública vinculado ao PIB. No tocante às proposições incluídas no PL que sequer estiveram em discussão na conferência nacional, destaca aquelas que visavam implantar ou ampliar o emprego de indicadores de avaliação da qualidade das instituições de ensino – como o IDEB (meta 7), o SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (estratégia 13.1) e ENADE, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (estratégia 13.2).

proteção contra formas associadas de exclusão” como uma das estratégias para aumentar a taxa líquida de matrículas da população de quinze a dezessete anos no Ensino Médio (BRASIL, 2010).

A tramitação do PL 8.035/2010 foi longa, amplamente debatida e alvo de engajamento e disputas entre atores diversos. Ao longo dos quase quatro anos em que esteve em tramitação, a proposta de PNE de autoria do Executivo foi debatida em 27 audiências públicas, 2 seminários nacionais e 14 seminários estaduais promovidos pelo Congresso Nacional (CARREIRA, 2015). Foram apresentadas, no total, 2916 emendas ao texto original do PL 8.035/2010 e 449 emendas ao relatório do deputado Angelo Vanhoni para a Comissão Especial do PL na Câmara dos Deputados⁶¹, sendo que “muitas dessas emendas trouxeram menções explícitas às questões de orientação sexual, igualdade de gênero e diversidade sexual” (RODRIGUES, FACCHINI, 2018, p. 98-99).

O PL 8.035/2010 foi analisado primeiramente pela Câmara dos Deputados, onde sofreu alterações. No tocante à abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade, o texto remetido ao Senado Federal manteve a estratégia supracitada (renumerada para Estratégia 3.1262) e acrescentou novas menções a tais temas. Dentre essas, está a Estratégia 7.23, definida a fim de contribuir para a concretização da Meta 7 – o fomento à qualidade da Educação Básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Tal estratégia prevê a capacitação de educadores para a detecção dos sinais de causas da violência escolar, como a violência doméstica e sexual. A outra menção incluída durante a primeira tramitação do PL 8.035/2010 na Câmara dos Deputados refere-se ao inciso III do Artigo 2º. Ele estabeleceu como uma das diretrizes do PNE a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2012). Originalmente, esse inciso previa apenas a superação das desigualdades educacionais, sem explicitar dimensões prioritárias dessa iniciativa. A então nova formulação, que incluiu de forma explícita a questão

⁶¹ Conforme esclarece Mendonça (2017, p. 152-153): “Em sua primeira tramitação na Câmara dos deputados ele [o PL 8.035/2010] passou pelas Comissões de Educação e Cultura; Finanças e Tributação e Constituição e Justiça e de Cidadania para apreciação conclusiva destas Comissões, que só iniciaram a análise do mesmo no ano seguinte. A Comissão de educação e cultura apreciou o mesmo por um mês e devolveu sem nenhuma manifestação. Neste mesmo período em que tramitava pelas comissões foi apresentado no plenário um Requerimento de Constituição de Comissão Especial, de autoria do Deputado Duarte Nogueira (PSDB), cujo objetivo era formar uma Comissão Especial para analisar o PL. A comissão especial foi aprovada e constituída pouco tempo depois. (...) Em abril de 2011 Ângelo Vanhoni (PT) foi designado relator do projeto.”

⁶² A Estratégia 3.12 continha um pequeno acréscimo à redação original da antiga Estratégia 3.9, referente à inclusão do combate ao preconceito e discriminação racial no texto. De tal modo que estabeleceu “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2012).

de gênero e de orientação sexual, é apontada como consequência provável da atuação política dos movimentos feministas e LGBT na Câmara (RODRIGUES, FACCHINI, 2018).

Constata-se, nesse cenário, que o projeto do PNE até então aprovado na Câmara

seguiu para o senado sem questionamentos às questões referentes às temáticas de gênero, orientação sexual e diversidade. Fato que chama atenção, já que (...) as lideranças religiosas contavam com capital suficiente para iniciar os embates em torno da presença de tais temas no Plano. Entretanto, até este momento a disputa central se deu em torno do percentual do PIB a ser destinado à educação e se este seria apenas para educação pública ou se abarcaria a privada também. (MENDONÇA, 2017, p. 153-154)

A visibilização de pautas feministas e LGBT durante o processo de tramitação do PL 8.035/2010 na Câmara dos Deputados, contudo, “suscitou uma articulada reação de senadores vinculados a setores religiosos que conseguiu alterar o texto do projeto de lei tanto no Senado, quanto na sua volta à Câmara quando da aprovação da redação final” (RODRIGUES, FACCHINI, 2018, p. 99). Também segmentos conservadores não-religiosos do Congresso – “incluindo, por exemplo, a *‘bancada da bala’*, *‘bancada do boi’*, partidos tradicionais da direita e segmentos de oposição do governo petista” – foram atores importantes nessas disputas (MENDONÇA, 2017).

Em consonância, a Estratégia 3.12 e o inciso III do Artigo 2º foram alvo de controvérsias entre parlamentares e setores da sociedade civil. Tais controvérsias levaram à alteração dos conteúdos de ambos os trechos do PL, de modo que foram suprimidas todas as menções aos termos “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual” do PNE aprovado em 2014. O inciso III do artigo 2º foi substituído pela seguinte redação: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014). Já a Estratégia 3.12 da Meta 3 foi renumerada como Estratégia 3.13 e seu texto, alterado para o seguinte: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”.

O processo de supressão, na proposta de PNE em debate, de trechos que fizessem referência a questões referentes a gênero e/ou sexualidade começa ainda no princípio da tramitação do projeto de lei no Senado – ali designado Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 103/2012. A primeira modificação deste tipo ocorre na Comissão de Assuntos Econômicos, através da emenda de redação nº 5, que estabelece a substituição dos termos “os (as) alunos (as)”, “os (as) professores (as)”, “os (as) profissionais”, “os (as) estudantes”, “trabalhadores (as)”, “pesquisadores (as)”, “educadores (as)”, “tradutores (as)” e “gestores (as)” pelo masculino plural. Tal modificação vai de encontro a reivindicações de movimentos feministas que, através da desconstrução do emprego da forma masculina como suposta forma neutra de

linguagem, buscam o reconhecimento e visibilização das mulheres como sujeitos de direitos. Assim, no processo de tramitação da proposta de PNE no Senado, a utilização do feminino na linguagem empregada em normativa de Estado “foi um dos elementos relacionado à questão de gênero que foi retirado, ignorando-se o pleito dos movimentos de mulheres e das feministas” (MENDONÇA, 2017, p. 155).

No ano seguinte, 2013, o projeto foi apreciado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Nesse momento, iniciaram-se as indagações sobre os trechos do PLC que empregavam os termos “gênero” e “orientação sexual”, com o parecer da referida Comissão sugerindo a alteração do inciso III do artigo 2º. Com ela, pretendia-se uma formulação mais genérica da diretriz, que passaria a estipular a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da justiça social, da equidade e da não discriminação”. Tal parecer foi aprovado e, assim, o PL continuou a tramitar no Senado sem referência aqueles temas em suas diretrizes. Tudo isso ocorreu “sem grandes alardes ou embates públicos” – situação modificada com “o início das discussões nas sessões no plenário, onde tais pontos ganharam maior notoriedade e passaram a compor os discursos de parcela dos senadores da oposição” (MENDONÇA, 2017, p. 156).

O estopim para que as polêmicas sobre a possibilidade de inclusão de referências a “gênero” e “orientação sexual” no PNE passassem a ocupar lugar de destaque na tramitação do PLC 103/2012 foi a apresentação, pelo senador Vital do Rego, de substitutivo que estabelecia a reintrodução daqueles termos no texto do plano. A partir desse momento iniciou-se uma intensa atuação de congressistas – da situação e da oposição – e membros da sociedade civil para derrubar o substitutivo e retirar a dita “ideologia de gênero” do PNE. Constata-se, em consonância, a

atuação em rede e na rede de segmentos cristãos, para divulgar seus argumentos, convocar o apoio dos fiéis, difamar e acompanhar as ações dos opositores. Padres, pastores e instituições cristãs passaram a mobilizar contra o PLC 103. Constituiu-se uma atuação por meio de e-mails para os senadores líderes das bancadas no Senado, do uso das redes sociais e canais na internet e de petições online (MENDONÇA, 2017, p. 157).

Por outro lado, também houve a mobilização de movimentos organizados de mulheres e LGBTs para defender a aprovação do substitutivo com os termos “gênero” e “orientação sexual”, assim como a adesão de alguns senadores a esse posicionamento. Mas o projeto de lei aprovado pelo Senado e remetido à Câmara dos Deputados no fim de 2013 retirou a referência àqueles termos do inciso III do artigo 2º⁶³.

⁶³ Conforme sinaliza Carreira (2015, p. 373): “Essa exclusão também afetou outros marcadores de desigualdade, como a questão racial e aquelas referentes à desigualdade regional, enfatizadas no inciso III do artigo 2.º do texto”.

Tal supressão não significou o fim das disputas sobre gênero e sexualidade no PNE, pois, uma vez tendo voltado à discussão na Câmara, esse tema esteve presente nas falas públicas de deputados federais e continuou a mobilizar setores da população. Nesse cenário, os debates ocorreram tanto no âmbito da Câmara quanto nas redes sociais e mídia em geral, se convertendo em pauta para atores e movimentos sociais com posicionamentos distintos, cujo engajamento e oposições desenharam

uma batalha em torno essencialmente dos seguintes pontos: significado e uso da categoria gênero; porque abordá-la ou não no ambiente escolar; papel da educação frente a temáticas como relações raciais, orientação sexual e educação sexual; direito das famílias versus a atuação do Estado; liberdade religiosa; direito de expressão; e defesa de valores morais em oposição à laicidade. (MENDONÇA, 2017, p. 138)

Assim, “deputados religiosos, católicos e evangélicos, passaram a fazer referência a este debate na tribuna, a usar as redes sociais e seus canais de comunicação para alertar sobre o perigo que representava a presença do termo gênero no PNE” (MENDONÇA, 2017, p. 159). Também segmentos contrários à incorporação daquelas referências no PNE ocuparam o plenário da Câmara em diversas ocasiões a fim de promover a retirada das mesmas do texto do plano (NASCIMENTO, 2014; TOKARNIA, 2014a; TOKARNIA, 2014b; TOKARNIA, 2014c) e realizaram trabalho junto aos deputados da bancada cristã (MENDONÇA, 2017). Tais segmentos conservadores foram fortemente ativos nos debates sobre o PNE. A atuação deles, contudo, não se restringiu às sessões parlamentares. Os representantes religiosos conservadores, por exemplo, “tornaram este ponto do PNE elemento de destaque e utilizaram diferentes espaços nos meios de comunicação, sobretudo em suas páginas e colunas na internet, para através da crítica à *‘ideologia de gênero’* promover a defesa da moral cristã e dos valores abarcados por esta” (MENDONÇA, 2017, p. 138).

Nesse sentido, atores católicos contrários à aprovação do inciso III do Artigo 2º e da Estratégia 3.12 da Meta 3 do PL 8.035/2010 se pronunciaram publicamente sobre o tema por ocasião de sua apreciação no Congresso. Em 25 de março de 2014, Dom Orani Tempesta, cardeal e arcebispo do Rio de Janeiro, publicou, no site da Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro, o artigo intitulado “Reflexões sobre a *‘ideologia de gênero’*”. Ali, condensam-se os argumentos então mobilizados por atores conservadores religiosos opostos à abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade no campo educacional. O artigo foi citado em várias publicações de grupos católicos contrários à aprovação do texto original do PNE⁶⁴ (ROSADO-NUNES, 2015).

⁶⁴ Como observa Mendonça (2017, p. 185): “Vale destacar que Dom Orani João Tempesta foi uma das figuras centrais na mobilização católica contra a presença do termo gênero no PNE, tendo realizado diversos pronunciamentos sobre o tema em diferentes frentes, escrito textos e artigos veiculados amplamente e atuando no lobby junto a parlamentares na Câmara Federal”.

Segundo a argumentação exposta por Dom Orani Tempesta (2014), “vem tentando se implantar no Brasil por meio de grandes esforços do poder reinante ou dominante” um sistema ideológico de raiz marxista e ateia que visaria “apagar as diferenças naturais entre homem e mulher” e defender um modelo de construção da sexualidade que destruiria o ser humano e o fundamento da própria sociedade, a família. Esse sistema seria a “ideologia de gênero” e seu modo de imposição, o emprego do termo “gênero” em substituição à categoria “sexo”.

Alicerçado em uma suposta lei natural moral, o “sexo” seria biologicamente dado pela natureza – um ente transcendente criado por Deus. A natureza se configuraria como o fundamento dos papéis de gênero e da sexualidade humana. A substituição do vocábulo “sexo” por “gênero” revolucionaria tal compreensão. Em consequência, a “opinião pública estaria dominada para acatar todo tipo de ‘vida sexual’ contrária à natureza: poligamia, prostituição, orgias, pedofilia, pornografia, zoofilia (relação sexual com animais), necrofilia (encenação de ato sexual com defuntos) etc” (TEMPESTA, 2014).

As iniciativas que contestam a naturalização dos papéis de gênero e da sexualidade humana são, portanto, retratadas como uma ideologia “antinatural e artificial” contrária à vida, à família e à própria manutenção da sociedade. Por conseguinte, Tempesta convoca que os cristãos brasileiros se posicionem contra tal “sistema ideológico” e se unam em “defesa da vida e da família”. Argumentação semelhante foi adotada por parlamentares contrários à inclusão de questões referentes à diversidade sexual e de gênero no mais recente PNE, de modo que as

propostas dos movimentos feministas e LGBT centradas na diretriz da promoção da igualdade e da afirmação da diversidade foram convertidas, no processo de debate, em algo relacionado a uma categoria até então não mobilizada no cenário público brasileiro, a “ideologia de gênero”, que seria uma verdadeira ameaça à família tradicional, heterossexual, natural. (RODRIGUES, FACCHINI, 2018, p. 99)

Como resultado das controvérsias desenvolvidas ao longo da tramitação do PL 8.035/2010, todas as menções aos termos “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual” foram suprimidas do texto do PNE sancionado pela então presidenta Dilma Rousseff em 25 de junho de 2014 (Lei nº 13.005/2014). Tais omissões resultaram da mobilização de ativismos conservadores para os quais o compromisso com a valorização e respeito à orientação sexual e à livre expressão da identidade de gênero, assim como o combate às desigualdades baseadas nesses marcadores sociais, visaria implantar ideias cujo objetivo seria acabar com a “família natural” e subverter os sexos biológicos. A compreensão de que a identidade de homens e mulheres, os padrões sexuais e a instituição familiar seriam dados naturais está na base desta crítica.

Esses argumentos também foram mobilizados nos anos subseqüentes à aprovação do PNE, por ocasião da tramitação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação. O

Artigo 8º da Lei nº 13.005/2014 estabelece a obrigatoriedade da elaboração ou adequação dos planos de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE 2014. Dado que os temas referentes a gênero e sexualidade não foram contemplados no Plano Nacional, os demais entes federativos poderiam manter tal ausência ou incluí-los em seus respectivos planos de educação.

Nesse cenário, registrou-se que variados estados e municípios brasileiros enfrentaram polêmicas quanto à formulação e aprovação de seus planos de educação e de outras políticas públicas para a educação que envolvem posicionamento em relação àqueles temas. O próximo tópico tece considerações sobre tal questão.

2.1 Ativismo antigênero e os planos subnacionais de educação

A supressão de todas as referências aos termos “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual” do PNE promulgado em 2014 não cessou a circulação de discursos contra a “ideologia de gênero” na educação e tampouco interrompeu a atuação de setores articulados em função da suposta ameaça de que conteúdos sobre gênero e sexualidade fossem inseridos como diretrizes dos sistemas de ensino. Esse ativismo antigênero na educação continuou nos anos seguintes, voltando-se para os planos estaduais, distrital e municipais cuja formulação ou readequação então se iniciava.

Em diversos municípios e estados ocorreu dinâmica semelhante à observada quando da tramitação do PL 8.035/2010, marcada por polêmicas e disputas quanto à possibilidade de inclusão de questões referentes a gênero e sexualidade nos projetos de plano de educação sob debate. Análise do plano distrital de educação e dos planos estaduais de educação (PEE) aprovados de 2014 a 2016 indica que vários deles “manifestam o avanço de pautas conservadoras com a exclusão do gênero, corte ou limitação da agenda LGBT e inserção de itens que submetem a abordagem destes temas na escola à concordância das famílias” (VIANNA, BORTOLINI, 2020, p. 1). O único PEE aprovado após aquele período, o PEE de Minas Gerais⁶⁵, também refletiu, em seu texto final, o avanço de pautas conservadoras na

⁶⁵ A Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018, institui o atual Plano Estadual de Educação de Minas Gerais, cuja vigência se estende do período de 2018 a 2027. Ela revogou o Plano Decenal de Educação aprovado pela Assembleia Legislativa Municipal de Minas Gerais em 2011.

educação⁶⁶. Nele, há menção a questões de gênero apenas de forma genérica, em estratégias que contemplam direitos específicos para as mulheres⁶⁷. Todas as outras propostas que previam a abordagem de questões referentes a gênero ou sexualidade no plano de educação do estado foram deliberadamente excluídas, tendo para isso contribuição ativa de bancadas religiosas conservadoras atuantes na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (CIPRIANI, 2019).

Estima-se que, além de Minas Gerais, ao menos outras oito unidades federativas tenham retirado referências aos temas em questão a partir da iniciativa de e em função de alianças forjadas por bancadas religiosas conservadoras (BRITO, REIS, 2015). Entre os trechos vetados nos planos distrital e estaduais de educação aprovados após a promulgação do PNE 2014 incluem-se “metas de combate à ‘discriminação racial, de orientação sexual ou à identidade de gênero’, censos sobre situação educacional de travestis e transgêneros e incentivo a programas de formação sobre gênero, diversidade e orientação sexual” (BRITO, REIS, 2015).

Convém indicar que o PEE de Minas Gerais sinaliza outro aspecto importante dos planos de educação aprovados desde 2014: esses documentos lidam de modos diferentes com a possibilidade de abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade na política educacional, evidenciando que existem modos diversos de excluir ou incluir o tema (VIANNA, BORTOLINI, 2020). Quanto aos plano estaduais de educação que compõem esse universo, Vianna e Bortolini os classificam em quatro grupos.

Um dos grupos é composto por planos de educação que apresentam “uma incorporação detalhada e bastante ampla da perspectiva de gênero e do reconhecimento das sexualidades”, problematizando “o caráter fixo e binário da oposição entre significados masculinos e femininos” ao incluir, em seus textos, “o combate ao sexismo, ao machismo e à LGBTfobia” e “referências à violência sexual, à diversidade sexual, à orientação sexual e à identidade de gênero” (Amazonas, Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Roraima). Outros dois grupos são compostos por uma pequena minoria que omitiu qualquer menção a gênero e

⁶⁶ Até a conclusão da tese, o PEE do Rio de Janeiro não havia sido readequado ao PNE 2014. Essa questão é abordada em maiores detalhes no próximo tópico do atual capítulo.

⁶⁷ São elas as Estratégias 8.5 e 14.4. Elas estabelecem, respectivamente: “8.5 – Promover a busca ativa de jovens e adultos fora da escola e o acompanhamento e o monitoramento do acesso à educação dos segmentos populacionais abrangidos pela meta, em parceria com as áreas de assistência social, saúde, direitos humanos, proteção à juventude, promoção da igualdade racial, defesa de direitos e proteção das mulheres, bem como com organizações da sociedade civil, entidades sindicais e universidades” e “14.4 – Estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, sobretudo naqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências” (MINAS GERAIS, 2018).

sexualidade (Goiás, Pernambuco e São Paulo) e por um único caso no qual se aprovou a proibição explícita de adoção da “ideologia de gênero” nos estabelecimentos de ensino do estado⁶⁸ (Ceará). Já a maior parte dos PEEs (Amapá, Acre, Alagoas, Espírito Santo, Distrito Federal, Paraíba, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, Rondônia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe, Tocantins) excluiu ou limitou as alusões a questões referentes a gênero e/ou sexualidade, retomando

uma abordagem muito próxima do enfoque velado de gênero característico do texto da Constituição Federal (...) diluindo as questões de gênero na grande chave dos direitos humanos, da cultura da paz e do respeito entre homens e mulheres, sem nenhuma menção específica às múltiplas desigualdades que esses termos podem conter, como se seus significados fossem autoevidentes. Ainda que alguns planos deem também destaque para as denúncias contra o machismo, o sexismo e, em especial, a violência sexual e doméstica contra mulheres e em caso de denúncia contra a violência infantil, trata-se de proposições soltas, por não estarem vinculadas explicitamente a uma abordagem determinada, podem ser materializadas tanto em articulação com questões de gênero e sexualidade, quanto dentro de uma perspectiva conservadora e restrita aos corpos biológicos e naturalizados de homens e mulheres. Além disso, essa menção aos direitos humanos e/ou ao respeito entre homens e mulheres, à exceção da breve referência à orientação sexual no Rio Grande do Sul, omite qualquer alusão às pessoas LGBT, o que parece ser alvo de maior preocupação, investimento reacionário e um dos principais objetos de disputa política. (VIANNA, BORTOLINI, 2020, p. 14-15)

Esse investimento reacionário também marcou o processo de tramitação de planos municipais de educação (PME) formulados ou readequados após a aprovação do PNE 2014. Nesse cenário, grupos religiosos conservadores manifestaram resistência ao debate sobre gênero e sexualidade em audiências e reuniões de comissões sobre PMEs em diversas cidades do país (SALGADO, 2015), assim como em posicionamentos públicos sobre os planos subnacionais. Nesse sentido, diferentes Regionais da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) publicaram na página oficial da instituição (<http://www.cnbb.org.br/>), no ano seguinte à aprovação do PNE 2014, um total de 8 cartas abertas ou notas que convocavam vereadores, prefeitos e a sociedade civil a atuarem a fim de evitar a inclusão da “ideologia de gênero” nos planos estaduais e municipais de educação então em debate (FERREIRA, 2019).

Aquela resistência também foi constatada em sessões parlamentares voltadas à discussão e votação de projetos de lei para instituir planos de educação em diferentes municípios. Produções acadêmicas voltadas ao exame dessas dinâmicas locais descrevem a

⁶⁸ Conforme sinalizam Vianna e Bortolini, tal veto convive com trechos do PEE do Ceará que preveem ações para a superação do preconceito e discriminação em função de, inclusive, “orientação sexual” e “machismo” (para o público de escolas indígenas, quilombolas e do campo) e que estabelecem o fomento de iniciativas para aumento da escolaridade de segmentos que sofrem preconceitos e opressões em função de “sexo e orientação sexual”, entre outros fatores. Essas menções “dividem espaço com o necessário controle e prerrogativa das famílias sobre a escola no tratamento destes temas, fazendo referência a uma suposta moral familiar”. Assim, “apesar de aparentemente contraditório, este plano de educação expressa a força de setores conservadores atuantes no poder Legislativo” (VIANNA, BORTOLINI, 2020, p. 10-11).

presença de atores em defesa da supressão do termo “gênero” no conteúdo dos PLs, bem como de quaisquer outros elementos identificados como uma suposta tentativa de imposição da denominada “ideologia de gênero” na educação. Na Câmara Municipal de Maringá, por exemplo, “centenas de representantes e fiéis de Igrejas Católicas e Pentecostais” estiveram presentes em uma sessão de discussão e votação da proposta de plano de educação para o município (TOLOMEOTTI, CARVALHO, 2016). De modo semelhante, durante a sessão na qual foi aprovado o plano de educação do município de Campo Grande, a “dita ‘ideologia de gênero’ foi o teor das narrativas de representantes da Igreja Católica, mas [sic] precisamente a ‘Comunidade Católica Boa Nova’⁶⁹”, que visavam a retirada de trechos que previam a abordagem sobre gênero e sexualidade na escola (ZARBATO E QUEIROZ, 2017).

Logo, embates em torno da inclusão de proposições que abordam questões referentes a gênero e sexualidade na educação formal também marcaram o processo de debate e aprovação dos planos subnacionais de educação. Esse fenômeno ocorreu tanto nas esferas municipais quanto nos estados, Distrito Federal e na proposição nacional. Em todos esses âmbitos, foram apresentadas emendas às propostas de plano de educação e, por vezes, projetos de lei que visavam evitar uma suposta “doutrinação ideológica” nas instituições de ensino – a qual teria como uma de suas expressões, a “ideologia de gênero”.

A fim de melhor compreender como esse processo ocorreu em âmbito municipal, foi realizado um levantamento dos planos de educação aprovados nos municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro após a promulgação do Plano Nacional de Educação em 2014 e mapeado se e como eles abordam temáticas referentes a gênero e/ou sexualidade. Os resultados são apresentados a seguir.

2.2 Dinâmicas locais na aprovação de planos de educação: reflexões a partir da região metropolitana do Rio de Janeiro

⁶⁹ A Comunidade Católica Boa Nova foi fundada, em 1991, por jovens do grupo de oração da Paróquia São Judas Tadeu, na Arquidiocese de Campo Grande (Mato Grosso do Sul). Inspirados na comunidade Canção Nova, fruto da Renovação Carismática Católica, aqueles jovens fundaram um “modelo de comunidade onde os membros continuam com seus trabalhos no mundo secular, consagrando aí suas vidas ao no carisma da comunidade, atuando ‘intra’ e ‘extra’ Eclésia, isto é, trabalhando dentro e fora da Igreja” (conforme informações disponíveis em: <https://comunidadeboanova.com.br/comunidade/> Acesso em 21 set. 2021).

A Lei nº 13.005/2014 estabelece, dentre outras determinações, que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 2014). Em consonância, o Artigo 8º dessa lei indica que, em até um ano após sua publicação, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem elaborar ou adequar seus respectivos planos de educação, em acordo com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE. Os planos subnacionais de educação, assim, se configuram como importantes instrumentos na implementação dos objetivos definidos no texto nacional, adequando-os às particularidades das realidades locais.

A Lei 10.172/2001, que instituiu o PNE 2001, já previa a elaboração de planos de educação pelos estados, Distrito Federal e municípios. Contudo, a lei não determinou um prazo para essa tarefa, de modo que foi possível observar um alto índice de estados e municípios que, ao fim dos dez anos de vigência do PNE 2001, ainda não possuíam plano de educação aprovado. Conforme indicam Pereira e Grossi Júnior (2016, p. 15):

Segundo o PAR70 2011-2014, 12 Estados declararam possuir a Lei do Plano de Educação sancionada. Em relação aos Municípios, a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) apresenta que no ano de 2011 – ano final da vigência do PNE 2001-2011, o Brasil possuía 5.565 municípios, e destes, 3.384 (60,8%) eram detentores de um PME.

Além da previsão de prazo definido para a formulação dos planos subnacionais no PNE 2014, houve outra novidade, no contexto dos debates pela formulação dos então novos planos de educação, que merece ser destacada: a criação da *Rede de Assistência Técnica para a Elaboração ou Adequação dos Planos de Educação*. Criada pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), essa rede foi instituída com o objetivo de auxiliar os estados, Distrito Federal e municípios no cumprimento do Artigo 8º do PNE 2014.

O trabalho da Rede de Assistência Técnica foi operacionalizado pela atuação de Avaliadores Educacionais, que compuseram as redes dentro de cada ente federado, e subsidiado por documentos norteadores, elaborados pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC). Dentre esses documentos, há o **Plano Municipal de Educação: Caderno de Orientações**, que buscou orientar a construção dos PMEs “em 05 (cinco) etapas,

⁷⁰ A sigla PAR designa o Plano de Ações Articuladas, “uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino”. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/preguntas-frequentes-2> Acesso em 08 jul. 2021.

quais sejam: 1) definir e distribuir responsabilidades; 2) elaborar o documento-base; 3) promover um amplo debate; 4) redigir o Projeto de Lei (PL); e, 5) acompanhar a tramitação na Câmara Municipal” (PEREIRA E GROSSI JÚNIOR, 2016, p. 12). A SASE também elaborou, em parceria com diversas instituições, o portal *Planejando a Próxima Década* (atualmente denominado *PNE em Movimento*⁷¹), através do qual é possível acompanhar a evolução da construção dos planos subnacionais de educação⁷².

Tal organização possibilitou que a Rede de Assistência Técnica, com o apoio da sociedade civil e de entidades governamentais e não governamentais, atingisse a totalidade dos estados e municípios brasileiros. Como resultado, “em aproximadamente 01 (um) ano após a aprovação da Lei, o número de Municípios que elaboraram ou adequaram seus planos subiu para 5.361” e, em maio de 2016, 98,8% dos municípios brasileiros já possuíam lei de aprovação do PME sancionada (PEREIRA E GROSSI JÚNIOR, 2016, p. 15-16). No momento da finalização dessa tese (2022), apenas 2 municípios (Iaras e Ribeirão Preto, ambos em São Paulo)⁷³ não dispõem de planos de educação promulgados. Quanto aos estados, apenas o Rio de Janeiro não adequou o seu PEE ao PNE 2014.

Na ocasião da aprovação do PNE 2014, o Rio de Janeiro já dispunha de um plano estadual de educação. O primeiro Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (PEE/RJ) foi promulgado em 2009, oito anos após a aprovação do PNE 2001. O processo de discussão desse documento foi iniciado no ano de 2001. A minuta resultante, todavia, só foi enviada para a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) em setembro de 2009. Em função do atraso, por parte da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ), no encaminhamento da proposta de plano de educação para a Alerj, o PEE/RJ foi aprovado

⁷¹ <http://pne.mec.gov.br/>

⁷² Tais informações são apresentadas em um mapa, disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. Conforme explicam Pereira e Grossi Júnior (2016, p. 12): “O mapa representa a evolução dos Municípios na construção dos PMEs, a partir de 10 fases pelas quais os Municípios deveriam passar – fases que partem do primeiro contato com o Município até a sanção da lei do plano municipal. São elas: 1) Sem informação; 2) Sem Comissão Coordenadora instituída; 3) Com Comissão Coordenadora instituída; 4) Com Diagnóstico concluído; 5) Com Documento-Base elaborado; 6) Com Consulta Pública realizada; 7) Com Projeto de Lei elaborado; 8) Com Projeto de Lei enviado ao Legislativo; 9) Com Lei aprovada; e, 10) Com Lei sancionada.”

⁷³ O site indicado para consulta da evolução da construção dos planos de educação indica que o município de Vargem, em São Paulo, não dispõe de PME sancionado. Tal informação, contudo, está equivocada, como atesta a observação do arquivo disponibilizado na própria plataforma. Lá é possível encontrar o arquivo com a Lei nº 838, de 09 de janeiro de 2018, que institui o plano de educação do município em questão (http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SP). O mesmo também é disponibilizado no site da Câmara Municipal de Vargem (<http://camaravargem.sp.gov.br/index.php/camara/ato-da-mesa/87-camara/472-legislacao-2018>).

praticamente no último ano de vigência do PNE 2001 (VASCONCELOS, MENEZES, 2016). Em 18 de dezembro de 2009, foi sancionada a Lei nº 5.597, que instituiu o Plano de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Não obstante o extenso intervalo de tempo entre a aprovação do PNE 2001 e do PEE/RJ, este documento estava chancelado pelo próprio texto nacional. A Lei Federal nº 10.172/2001 não definia prazo para que os entes federados atendessem à determinação de elaborar seus respectivos planos decenais, prevista em seu Artigo 2º (BRASIL, 2001). Assim, aprova-se o PEE/RJ, cujo intervalo de vigência previsto se estende de 2009 a 2018⁷⁴.

O PEE/RJ continuou a vigorar mesmo com a extinção do PNE 2001, após o término dos dez anos legalmente estabelecidos para sua duração. O PNE subsequente só seria aprovado em 2014. A ausência de um plano nacional de educação vigente durante esse intervalo, contudo, não acarretou na ausência de balizadores para as políticas de educação do estado do Rio de Janeiro. Conforme constataram Vasconcelos e Menezes (2016):

(...) embora no interregno entre os períodos de vigência do PNE 2001-2010 e do PNE 2014-2024 o país não contasse com um plano nacional de educação, o território do Estado do Rio de Janeiro continuou a balizar as ações associadas à sua educação no seu PEE vigente, qual seja, no PEERJ 2009-2018. Sendo assim o atraso na aprovação de um novo PNE (...) não prejudicou em demasia o Estado do Rio de Janeiro, que computou esse lapso de tempo na efetivação dos objetivos e metas dispostos no seu Plano vigente, o qual, embora acompanhasse as diretrizes, concepções e metodologias presentes no PNE 2001-2010, por ter sido recentemente discutido e aprovado, apresentava, pois, certa contemporaneidade local.

Com a aprovação do PNE 2014, iniciou-se a discussão sobre como interpretar a determinação federal disposta no Artigo 8º da Lei nº 13.005/2014 em relação à situação do estado do Rio de Janeiro. Frente a essa demanda, a SEEDUC RJ compreendeu que apenas deveria adequar o PEE do estado ao PNE 2014. No entanto, findado o ano de 2015, nenhuma iniciativa a fim de cumprir esse objetivo tinha sido encaminhada à Alerj (VASCONCELOS, MENEZES, 2016).

Dada a permanência de tal situação, a 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva da Educação da Capital do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ), em dezembro de 2017, ajuizou uma ação civil pública (ACP) requerendo que o estado do Rio de Janeiro adotasse as medidas necessárias para que o PEE fosse adequado às metas, diretrizes e estratégias previstas no PNE 2014⁷⁵. Tal providência foi motivada pelo descumprimento de

⁷⁴ Conforme indicado por Souza e Menezes (2016), o intervalo de vigência do PEE/RJ não é explicitado em seu texto ou tampouco na sua lei correspondente. Porém, a análise dos objetivos e metas estabelecidos no plano aponta para a proposição de ações para o período de 2009 a 2018.

⁷⁵ Refere-se à ACP nº 0316732-82.2017.8.19.0001 (disponível em http://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/014_tjrj_inicial_2_pjtceduc_capital_plano_estadual_de_educacao_acp_03167328220178190001.pdf).

planejamento apresentado pela SEEDUC RJ ao MPRJ, no bojo do Inquérito Civil nº 20/15, que previa a realização, de 28 de agosto a 1º de setembro de 2017, de um Congresso Estadual de Educação no qual se debateria o documento-base que fundamentaria o projeto de lei para instituir o novo plano de educação do estado (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2017). Tal congresso, entretanto, foi realizado apenas em 2019, no período de 30 de agosto a 1º de setembro. O projeto de lei, formulado com base nos debates travados nesse congresso, contendo a proposta de Plano Estadual de Educação para o Rio de Janeiro⁷⁶ foi enviado pelo Governo do Estado à Alerj em 18 de maio de 2022, mas ainda não foi debatido nessa casa legislativa nem submetido a votações⁷⁷.

Não obstante o não cumprimento da previsão de formulação de um novo PEE para o Rio de Janeiro em acordo com as metas, estratégias e diretrizes do PNE 2014, os números anteriormente expostos indicam um quadro ampliado de êxito na adesão dos entes federados à determinação legal de elaboração ou readequação de seus respectivos planos de educação à Lei 13.005/2014. Tais dados, no entanto, não revelam as dimensões qualitativas do processo de formulação, debate e aprovação desses documentos. Deixam, assim, uma importante lacuna na compreensão do desenvolvimento empírico das etapas de elaboração dos planos subnacionais de educação e na investigação das disputas em torno do conteúdo final desses documentos – sobretudo no que diz respeito ao objeto de interesse da presente pesquisa.

Apesar de haver relatos que indicam ter havido disputas sobre a inclusão de temáticas referentes a gênero e sexualidade em planos de educação estaduais e municipais (conforme apresentado em outros trechos dessa tese), não se deve pressupor que elas foram uma mera reprodução dos embates vivenciados por ocasião do debate do PL 8.035/2010. A fim de compreender o desenvolvimento dessas dinâmicas a nível local, a presente pesquisa se voltou

⁷⁶ Trata-se do PL nº 5944/2022 (disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1923.nsf/e00a7c3c8652b69a83256cca00646ee5/53325a73124ea605032588450064cbd1?OpenDocument>).

⁷⁷ O PL, inicialmente incluído na Ordem do Dia da sessão de 24 de maio de 2022, foi retirado da pauta de matérias previstas para discussão e/ou votação no dia. Conforme informa notícia disponível no site do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE): “De forma açodada, em relação a uma pauta tão importante, a ALERJ colocara na ordem do dia o PL para aprovação já nesta terça-feira (24). A direção do SEPE mobilizou-se e foi à ALERJ onde, após diálogo com deputados e com a Presidência da casa, conseguimos que o PL do PEE saísse da pauta de votação. Conseguimos, também, o compromisso pela realização de, no mínimo, duas Audiências Públicas, para ouvir a sociedade em relação ao futuro da Educação, em especial da Educação Pública, no Estado do Rio” (IMPrensa SEPE, 2022). Desde então, não houve nenhuma nova movimentação na tramitação do PL 5944/2022 na Alerj.

à análise do processo de debate, tramitação legislativa e aprovação de um plano subnacional específico: o Plano Municipal de Educação de Niterói (RJ) promulgado em 2016.

Niterói, tal qual outros municípios brasileiros, vivenciou embates quanto à presença de referências a gênero e sexualidade quando da adequação de seu plano de educação ao PNE 2014. O Projeto de Lei que instituiu o plano de educação do município continha, originalmente, metas e estratégias que estabeleciam a reflexão e debate na escola de questões de gênero e orientação sexual, assim como a capacitação de profissionais da educação para lidar com esses temas e a implementação de ações que promovessem o respeito à diversidade sexual e de gênero. Baseados na minuta aprovada na III Conferência Municipal de Educação de Niterói, tais trechos do PL estiveram no centro de controvérsias entre diferentes parlamentares e setores da sociedade civil. Em função desses embates, todas as menções a gênero, sexualidade ou a quaisquer outros elementos identificados com uma pretensa “ideologia de gênero” (como as estratégias que tratavam do acesso a métodos de contracepção) contidas no projeto de lei voltado a instituir o PME de Niterói foram deliberadamente retiradas da lei aprovada pela Câmara Municipal e sancionada pelo Executivo.

O exame do conteúdo dos planos de educação aprovados pelos municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ)⁷⁸ indica que, assim como ocorreu em Niterói, outros municípios também não incluíram qualquer referência explícita a questões envolvendo gênero e/ou sexualidade nos seus mais recentes PMEs. Isso foi constatado nos mais recentes planos de educação de Japeri, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, Seropédica e Guapimirim. Nesses documentos não há sequer a permanência da previsão, contida na Estratégia 7.23 da Lei nº 13.005/2014, de capacitação de educadores para a detecção de sinais da violência doméstica e sexual.

Tampouco Niterói foi o único município da RMRJ no qual a ausência de referências àquelas temáticas ocorreu em função da pressão de grupos conservadores. Em São Gonçalo, tais segmentos também lograram a retirada de termos identificados com uma pretensa “ideologia de gênero” do plano de educação aprovado para o município em 2015. A saber, o projeto de lei enviado para a análise dos vereadores correspondeu à íntegra do texto aprovado

⁷⁸ “A Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ) foi criada em 1974 (...) Na época de sua criação, a RMRJ era constituída por 14 municípios e, ao longo do tempo, a sua composição foi-se alterando. Atualmente, é composta por 21 municípios: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, Rio Bonito, Seropédica, São Gonçalo, São João de Meriti e Tanguá” (SOUZA, TERRA, 2017, p. 825).

na V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo, no qual era possível identificar os termos “gênero” e “orientação sexual” em três trechos distintos do documento⁷⁹.

A permanência dessas palavras no plano de educação a ser então aprovado em São Gonçalo foi alvo de oposição de vereadores próximos a lideranças cristãs municipais. Segundo eles, a manutenção de tais termos representaria “um risco eminente à segurança e estabilidade da família” e uma tentativa de interferência compulsória na orientação sexual de crianças e adolescentes, supostamente incentivando-os a se reconhecerem como homossexuais e a se afastarem de princípios cristãos (DA SILVA; SEPULVEDA, 2021, p. 81). Nesse cenário, todas as referências a “gênero” e “orientação sexual” foram retiradas do PME sancionado para São Gonçalo – conforme atesta a consulta à Lei nº 658/2015 (SÃO GONÇALO, 2015).

Os PMEs dos demais municípios da RMRJ apresentam alguma(s) menção/menções a questões referentes a gênero e sexualidade. Identifica-se, nesse universo, um conjunto de municípios que aprovaram planos de educação nos quais há uma única menção a essas questões, em meta voltada ao combate à violência sexual e doméstica. São eles os municípios de Rio Bonito, Itaboraí, Itaguaí, Maricá, Nova Iguaçu e Rio de Janeiro.

Em consonância com o texto nacional, os planos de educação aprovados nesses municípios preveem a capacitação de educadores para a detecção de sinais da violência doméstica e sexual na Meta 7 de seus textos. Tal meta estabelece como objetivo fomentar e promover a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem⁸⁰. Para tanto, dispõe de diversas estratégias. Uma estratégia comum, presente em todos os PMEs em questão, consiste em:

promover 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 e profissionais da escola (MARICÁ, 2015).

O teor do trecho reproduzido acima, correspondente à Estratégia 7.15 do PME de Maricá, é compartilhado pelos planos de educação dos municípios supracitados. Em comum,

⁷⁹ Como sinalizam da Silva e Sepulveda (2021), tais menções encontravam-se nas metas 6 (sobre educação integral) e 8 (sobre Educação de Jovens e Adultos). Mais especificamente, elas estão: na análise situacional da meta 6, na qual se afirma a necessidade de considerar a “consciência de gênero” e “orientação sexual” (entre outros fatores) na consolidação de uma agenda pela qualidade da educação; na estratégia 6.6, que dispõe sobre a oferta de cursos de formação continuada para profissionais da educação da rede municipal que valorizem as diferenças, inclusive a “consciência de gênero” e “orientação sexual”; e na estratégia 8.5, que prevê o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a redução das “desigualdades de gênero” e “orientação sexual”, entre outros marcadores.

⁸⁰ À exceção do PME de Itaguaí, cuja Meta 7 restringe a “Fomentar a qualidade de Educação Básica, reduzindo os índices de repetência e de evasão no **Ensino Fundamental**” (ITAGUAÍ, 2015, grifo nosso).

eles preveem, dentre as estratégias voltadas para atingir a meta de fomentar a qualidade da educação básica, o incentivo à detecção de sinais de violência doméstica e sexual como mecanismo para combater a violência escolar.

A sexualidade é mencionada nesses PMEs exclusivamente a partir de sua manifestação como violência. Este elemento, por sua vez, ganha visibilidade apenas quando (e se) suas consequências levam a episódios de violência escolar e comprometem a qualidade da educação básica. A violência sexual configura-se, portanto, como fator secundário nesses documentos, cuja identificação e enfrentamento pelas instituições de ensino estão previstos na medida em que ela interfira no cotidiano escolar.

A redução da menção à sexualidade dos estudantes, em planos de educação, apenas em referência a episódios de violência sexual também evidencia uma perspectiva restritiva e negativa sobre tal dimensão da vida dos sujeitos atendidos pelas instituições de ensino. Esse fenômeno converge com uma dinâmica identificada por Leite em análise das recentes políticas públicas, formuladas em âmbito federal, voltadas a crianças e adolescentes. Segundo a autora, o enfrentamento à violência sexual foi o tema prioritário de ações desenvolvidas no campo de garantia dos direitos de crianças e adolescentes ao longo da década de 2000. Isso ocorreria pois “a discussão da sexualidade pode se fazer presente desde que se mantenha a criança e o/a adolescente no lugar da vítima: de quem vai ser cuidado/a, protegido/a dos desejos sexuais de outros/as” (LEITE, 2014, p. 120). Assim, os PMEs de Rio Bonito, Itaboraí, Itaguaí, Maricá, Nova Iguaçu e Rio de Janeiro, ao evocarem a sexualidade dos estudantes apenas quando violada, perpetuam as resistências e dificuldades do campo da educação em lidar com a sexualidade infanto-juvenil e em tratá-la em seus múltiplos aspectos – inclusive como possível campo de exercício de direitos.

Além da menção à sexualidade dos estudantes a partir de sua violação, não há nenhuma outra referência à sexualidade nos planos de educação daqueles seis municípios. Tampouco identifica-se, nesses documentos, qualquer menção explícita às relações de gênero. Tais ausências indicam um silenciamento sobre manifestações de discriminação que permeiam o próprio ambiente escolar, não obstante diversas pesquisas sinalizem que a LGBTfobia marca a trajetória escolar de estudantes com uma orientação sexual diferente da heterossexual e/ou com uma identidade de gênero que não seja cisgênero⁸¹.

⁸¹ Como exemplos, podemos citar a pesquisa **Juventudes e Sexualidade** (ABRAMOVAY, CASTRO, SILVA, 2004) – que constata a contribuição de uma convivência não assumida dos professores com discriminações e preconceitos em relação a homossexuais como importante fator para a permanência da violência homofóbica nas escolas – e, mais recentemente, a **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional 2015** (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E

Em Nova Iguaçu, tal quadro foi agravado com a aprovação da Lei nº 4.576/2016. Ela proíbe a distribuição, exposição e divulgação de qualquer tipo de material didático ou paradidático contendo orientações sobre a diversidade sexual nas escolas que integram a rede de ensino pública do município. A publicação dessa lei mobilizou diferentes atores, com posicionamentos diversos frente a seu conteúdo. Pastores, diáconos e diaconisas de diversas denominações evangélicas manifestaram apoio à sanção da mesma em encontro com Nelson Bornier e Maurício Morais – então, respectivamente, prefeito e presidente da Câmara Municipal de Nova Iguaçu (PREFEITURA DE NOVA IGUAÇU, 2016). Em contraposição, houve a mobilização do movimento LGBT local, de docentes do município, representantes do Programa Rio Sem Homofobia e do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ), que se articularam para discutir, com o prefeito, os problemas envolvidos na implantação da lei (AMARO, 2017).

O conteúdo da Lei nº 4.576/2016 foi, igualmente, questionado em âmbito jurídico. O Núcleo de Nova Iguaçu da Promotoria de Justiça e Tutela Coletiva de Proteção à Educação do MPRJ abriu Inquérito Civil (nº 300/2016) a fim de apurar as incongruências e inconsistências da lei em questão (AMARO, 2017). Tal núcleo também encaminhou a Recomendação nº 02/2016 à Prefeitura de Nova Iguaçu. Nela, recomendam-se a suspensão da aplicação administrativa da Lei Municipal nº 4.576/16, assim como a adoção de política de combate ao *bullying* e “respeito às diversidades de todas as formas, como raça, cor, religião, condição social e, inclusive, de gênero” nas escolas municipais de Nova Iguaçu (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2016c, p. 4).

A Lei nº 4.576/2016 foi questionada também pela Procuradoria-Geral da República. A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 479 foi ajuizada no Supremo Tribunal Federal (STF) pelo então procurador-geral da República Rodrigo Janot. Protocolada em 30 de agosto de 2017, a ADPF 479 alega que tal lei viola preceitos fundamentais da Constituição Federal concernentes:

ao objetivo constitucional de construir uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I), ao direito a igualdade (art. 5º, caput), à vedação de censura em atividades culturais (art. 5º, IX), ao devido processo legal substantivo (art. 5º, LIV), à laicidade do estado (art. 19, I), à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV), ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, I) e ao direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II). (PROCURADORIA GERAL DA REPÚBLICA, 2017, p. 2-3)

TRANSEXUAIS, 2016). Esta última pesquisa também aponta que os estudantes vítimas de agressão relacionada à orientação sexual ou expressão/identidade de gênero têm maior probabilidade de faltar à escola e de relatar níveis mais elevados de depressão, e que não há previsão para o combate desses problemas na grande maioria das instituições de ensino.

Distribuída para o ministro Alexandre de Moraes, a ADPF 479 teve seu trâmite negado em função da alegação de existência de outras vias judiciais possíveis para sanar a lesividade da lei em questão no âmbito do Tribunal de Justiça local.

A previsão de capacitação de educadores para detecção dos sinais de violência doméstica e sexual, no âmbito de políticas de combate à violência na escola, também é definida nos PME de Belford Roxo (Estratégia 7.15) e Nilópolis (Estratégia 7.23). Essa não é, contudo, a única referência a questões relacionadas à sexualidade contida nesses planos de educação. No PME de Belford Roxo, a sexualidade é mencionada como um dos aspectos a serem valorizados na atualização/estabelecimento de currículo único para toda a rede de ensino do município⁸². A estratégia que o prevê também está inserida na meta 7, destinada ao desenvolvimento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades.

No PME de Nilópolis, o preconceito e desigualdade em função do gênero e orientação sexual também são contemplados em outros trechos da normativa. Nesse sentido, a implementação de “políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero” (NILÓPOLIS, 2017) é estabelecida como uma das estratégias (Estratégia 3.12) para atingir a meta de universalizar o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio. A implementação de políticas públicas para a redução das desigualdades de gênero e por orientação sexual – assim como desigualdades de classe, raça, etnia, geração e deficiência – consta, igualmente, como estratégia (Estratégia 8.783) prevista para elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos e igualar a escolaridade média de negros e não-negros.

Mas as Estratégias 3.12 e 8.7 do PME de Nilópolis não constituem as únicas referências a gênero ali presentes, ou tampouco compreendem a única perspectiva sob a qual o gênero é representado. Se nesses dois extratos o gênero (assim como a orientação sexual) são apresentados como marcadores associados à produção e reprodução de desigualdades sociais, na Estratégia 10.18 o gênero é abordado como fator produtor de identidades sociais. Tal

⁸² O PME de Belford Roxo estabelece na Estratégia 7.3: “Atualizar/estabelecer currículo único para toda a rede, de modo que seja garantida a integração de conteúdos e objetivos que possibilitem as relações interdisciplinares e programas que valorizem: a ética, meio ambiente, qualidade de vida, pluralidade cultural, sexualidade e desenvolvimento sustentável e combate à violência na escola até o final do ano de 2017 e com atualização e fóruns de acompanhamento” (BELFORD ROXO, 2015).

⁸³ A Estratégia 8.7 do PME de Nilópolis estabelece: “Implementar políticas públicas, em parceria com a Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos, voltadas para a Educação das Relações Humanas e promoção da redução das desigualdades de gênero, classe, raça, etnia, geração, orientação sexual e deficiência, pautando-se pelo princípio da equidade e igualdade social, a fim de promover um desenvolvimento sustentado e comprometido com a justiça social” (NILÓPOLIS, 2017).

estratégia estabelece a promoção e garantia, na formação continuada dos profissionais atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), do reconhecimento da “identidade de classe”, “diversidade étnico-racial” e “de gênero do sujeito da EJA” (NILÓPOLIS, 2017). Nota-se, assim, a atribuição de importância à identidade de gênero dos alunos e alunas para o processo de ensino-aprendizagem no EJA.

As desigualdades em função do gênero e orientação sexual são abordadas, igualmente, nos PMEs de Mesquita, São João de Meriti e Magé. A promoção da redução das desigualdades de gênero e orientação sexual – dentre outros fatores – é estabelecida como objetivo em meta dedicada à elevação da escolaridade média da população de 15 a 29 anos, presentes nos três planos de educação em questão⁸⁴. No PME de Magé, essa constitui a única referência a gênero e orientação sexual⁸⁵. Nos PMEs de Mesquita e São João de Meriti há outra menção às desigualdades de gênero e orientação sexual, ainda que sob metas distintas.

No PME de Mesquita, a promoção da redução das desigualdades de gênero e orientação sexual também está inserida como uma das estratégias (Estratégia 4.31⁸⁶) da Meta 4, voltada à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Já no PME de São João de Meriti, a outra menção em questão encontra-se na Meta 3, dedicada à correção da distorção série/idade, em relação ao Ensino Fundamental, de discentes entre 15 e 17 anos. Ali estabelece-se: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual, por

⁸⁴ No PME de São João de Meriti, tal previsão consta na Estratégia 8.6, que estabelece “desenvolver e executar políticas públicas, em parceria com a Secretaria Municipal de Promoção Social e Direitos Humanos, voltadas para a Educação das Relações Humanas e promoção da redução das desigualdades de gênero, classe, raça, etnia, geração, orientação sexual e deficiência, pautando-se pelo princípio da equidade e igualdade social, a fim de promover um desenvolvimento sustentado e comprometido com a justiça social” (SÃO JOÃO DE MERITI, 2015). No PME de Mesquita tal previsão também consta na Estratégia 8.6, que possui a seguinte redação: “desenvolver políticas públicas, em parceria com a Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos, voltadas para a Educação das Relações Humanas e promoção da redução das desigualdades de gênero, classe, raça, etnia, geração, orientação sexual e deficiência, pautando-se pelo princípio da equidade e igualdade social e multiculturalismo crítico, a fim de promover um desenvolvimento sustentado e comprometido com a justiça social” (MESQUITA, 2015).

⁸⁵ A referência em questão está presente na Estratégia 8.5, que estabelece: “promover conjuntamente com a Secretaria de Assistência Social e Saúde ações de formação voltadas para a Educação das Relações Humanas e promoção da redução das desigualdades de gênero, classe, raça, etnia, geração, orientação sexual e deficiência, pautando-se pelo princípio da equidade e igualdade social” (MAGÉ, 2017).

⁸⁶ A Estratégia 4.31 estabelece: “Desenvolver políticas públicas, em parceria com a Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos, voltadas para a Educação das Relações Humanas e promoção da redução das desigualdades de gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual, deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, pautando-se pelo princípio da equidade e igualdade social, a fim de promover um desenvolvimento sustentado e comprometido com a justiça social” (MESQUITA, 2015).

faixa etária ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (SÃO JOÃO DE MERITI, 2015).

O exame dos PMEs de Nilópolis, Mesquita, São João de Meriti e Magé evidencia que a faixa etária do segmento focalizado é um elemento explicitamente mobilizado na configuração de metas dos planos educacionais e que assume centralidade na previsão de combate às desigualdades de gênero e por orientação sexual. À exceção da Estratégia 4.31 do plano de educação de Mesquita, as demais estratégias desses PMEs que visam o enfrentamento do preconceito, discriminação ou desigualdades em função de gênero e orientação sexual são voltadas para um público de faixa etária de, no mínimo, 15 anos, se estendendo até os 29 anos.

A restrição em incorporar a abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade apenas em estratégias voltadas a segmentos de idade mais avançada frente à faixa etária regular atendida pela Educação Básica – presente nos mais recentes planos de educação de Nilópolis, São João de Meriti e Magé – aponta para a importância do acionamento das fases de vida na formulação de políticas públicas para crianças e adolescentes. Há, conforme identifica Leite (2014), dificuldades em incluir aquelas temáticas nas políticas de educação em função do “fantasma” de “sexualização” desses sujeitos. Ou seja, a perpetuação de um ideário que, equivocadamente, atribui a qualquer iniciativa que contemple o respeito à diversidade sexual e de gênero em políticas voltadas a crianças e adolescentes um suposto estímulo à sexualização desses agentes tem efeito direto na possibilidade de incluir, em políticas de educação, medidas para combater as desigualdades em função de gênero e orientação sexual – e, nos casos aqui observados, sobretudo quando tais desigualdades são experimentadas por pessoas abaixo de 15 anos.

Finalmente, os demais planos de educação dos municípios da RMRJ representam casos peculiares quanto à abordagem de questões referentes a gênero e/ou sexualidade. O PME de Cachoeiras de Macacu contém duas menções à inclusão de conteúdos referentes à Educação Sexual, seja em ementas do Ensino Médio (Estratégia 3.1087) ou em programas municipais de educação propostos em parceria com entidades públicas e/ou privadas a fim de garantir a melhoria da qualidade de ensino (Estratégia 7.1188). Já o PME de Tanguá menciona o gênero

⁸⁷ A Estratégia 3.10 desse PME estabelece “incluir nas ementas dos cursos de Ensino Médio conteúdos referentes à Educação Ambiental, bem estar animal, gerenciamento de recursos hídricos, Sexual, Saúde e Saneamento Básico, Cultura, Esporte e Lazer e Educação Alimentar” (CACHOEIRAS DE MACACU, 2015).

⁸⁸ A Estratégia 7.11 desse PME estabelece “propor programas municipais de educação ambiental e humanitária, e bem estar animal, recursos hídricos, etnia, cultural, sexual, alimentar, habitacional e para promoção de saúde, com abordagem interdisciplinar, em parceria com entidades públicas e/ou privadas nas respectivas áreas, a partir da vigência do PME/CM” (CACHOEIRAS DE MACACU, 2015).

em duas estratégias⁸⁹ previstas na Meta 8, dedicada a garantir a concretização do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A primeira delas define a aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade étnico-racial, “especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e de pessoas com deficiência” (TANGUÁ, 2015). A outra menção diz respeito à utilização de guias orientadores, para autoavaliação das escolas e gestão dos sistemas de ensino, baseados em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP.

Por fim, mantiveram-se referências a gênero e/ou sexualidade em três trechos distintos do mais recente PME de Duque de Caxias – instituído pela Lei nº 2.713 de 30 de junho de 2015. As diretrizes, objetivos e metas estabelecidas nessa lei, apresentadas em seu anexo, estão distribuídas ao longo dos eixos “Metas e Estratégias Orçamentárias” e “Gestão Democrática”. Este último eixo é dividido em subeixos, organizados por diferentes temas, seguidos de estratégias específicas. A exposição das diretrizes, metas e objetivos correspondentes a cada subeixo é antecedida pela apresentação de diagnóstico sobre a situação da temática em questão.

Na descrição do diagnóstico sobre a Educação de Jovens e Adultos em Duque de Caxias (contido no subeixo 15.2.5 – Jovens, Adultos e Idosos e o Direito à Educação) encontra-se a primeira referência a gênero e orientação sexual contida na Lei nº 2.713/2015. Esse diagnóstico aponta que a exclusão por motivos de orientação sexual e gênero, entre outras formas de discriminação, deve ser combatida na prática educativa na EJA90. As diretrizes, objetivos e metas apresentadas após tal diagnóstico, contudo, omitem quaisquer referências a gênero ou orientação sexual. Estas estruturam-se em orientações genéricas, como ilustram os trechos reproduzidos a seguir:

Diretrizes
(...)

⁸⁹ São elas as Estratégias 8.2.6 (prevê “Implementar ações de aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade étnico-racial, tais como: filmes, jogos, livros, brinquedos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e de pessoas com deficiência que valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas/não-proselitista) locais/regionais visando a democracia social”) e 8.2.12 (prevê “Fomentar auto avaliação das escolas e gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP”) (TANGUÁ, 2015).

⁹⁰ A respeito da EJA no município é afirmado que: “A educação de Jovens, Adultos e Idosos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, como afirma Gadotti (1979), uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça/etnia, sexo (orientação sexual), gênero, cultura, classe social, regionalismo ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, o que contribui para uma educação de qualidade” (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 83).

d. respeitar a diversidade para erradicar todos os tipos de preconceitos existentes, criando espaços para conscientização;

(...)

Objetivos Metas

(...)

r. consolidar programas de formação continuada que abordem temas sobre etnia, cidadania e valores, diversidade cultural, entre outros. (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 87, p. 90)

O “desenvolvimento de ações preventivas à violência, ao trabalho infantil e ao abuso sexual de crianças e adolescentes” (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 134) consta como uma das metas previstas no tópico do PME de Duque de Caxias referente à orientação educacional. Constata-se, assim, que o plano de educação desse município também inclui o combate à violência sexual no conjunto dos objetivos a serem perseguidos pela política pública educacional local na década durante a qual vige tal documento. Já no tópico dedicado especificamente à Educação quilombola, africanidade, etnia e indígena⁹¹, há a previsão de incluir o gênero como um dos indicadores a serem observados em guias orientadores para a autoavaliação das escolas.

Quadro 1 – Situação dos PMEs da RMRJ quanto à abordagem de questões referentes a gênero e/ou sexualidade

Município	Não faz referência a gênero e/ou sexualidade	Faz referência à violência sexual e doméstica ou abuso sexual	Faz referência a desigualdades ou discriminações em função de gênero, identidade de gênero e/ou orientação sexual	Faz referência ao reconhecimento ou valorização da diversidade de gênero ou sexualidade	Outros
Belford Roxo		X		X	
Cachoeiras de Macacu					X
Duque de Caxias		X	X		X
Guapimirim	X				
Itaboraí		X			
Itaguaí		X			
Japeri	X				
Magé			X		
Maricá		X			
Mesquita			X		
Nilópolis		X	X	X	
Niterói	X				

⁹¹ A meta em questão estabelece “desenvolver cultura de autoavaliação das Escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira” (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 117).

Nova Iguaçu		X			
Paracambi	X				
Queimados	X				
Rio Bonito		X			
Rio de Janeiro		X			
São Gonçalo	X				
São João de Meriti			X		
Seropédica	X				
Tanguá				X	X

Fonte: A autora, 2022.

Convém indicar que o texto final do mais recente plano de educação aprovado em Duque Caxias contrasta significativamente com o documento que lhe serviu de base – o documento referência da II Conferência Municipal de Educação de Duque de Caxias⁹². Realizada em 2014, essa conferência debateu um documento-base cujas metas estavam estruturadas sob o eixo Gestão Democrática, dividido em 7 subeixos. No subeixo 16.3, intitulado “Democratização do acesso e permanência nas diferentes modalidades e diversidades: transversalizando a educação”, encontra-se o tópico “Educação, Gênero e Saúde”. Ao longo deste, há 23 proposições de medidas necessárias para o trabalho das questões referentes a gênero e sexualidade na escola. Elas abarcam âmbitos variados como a formação dos profissionais da educação, práticas de ensino-aprendizagem, avaliação do material didático e paradidático, realização de campanhas, estímulo à participação da comunidade escolar, incentivo a debates e ao estabelecimento de parcerias e promoção de palestras. Visa-se, assim, construir uma educação “inclusiva, não sexista, não racista, não lesbofóbica e não homofóbica”, capaz de superar questões como:

- a. sexualidade pensada exclusivamente sob uma perspectiva biológica e heteronormativa, sem levar em conta sua dimensão cultural e histórica;
- (...)
- d. o estudo isolado do “aparelho reprodutor”, sem considerar o papel socialmente construído para o homem e a mulher;
- (...)
- f. a desinformação sobre a rede municipal/estadual de atendimento à mulher em situação de violência doméstica;
- g. a ideologia de que os direitos das mulheres foram “dados”, dando relevância ao processo histórico que levou à conquista desses direitos;
- h. deve-se focar também na educação masculina como questão problemática, pois os homens também carregam o peso de atender às expectativas. Não se pode destacar somente a questão da mulher: a saúde do homem tem que ser tratada na educação como algo indispensável para que o homem não seja desumanizado.

(CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS, 2014, p. 127)

O conteúdo do tópico “Educação, Gênero e Saúde” foi retirado, em sua totalidade, da Lei nº 2.713/2015. Logo, não obstante o PME de Duque de Caxias apresente maior quantidade de menções a gênero e sexualidade em seu texto quando comparado ao PNE 2014 e a maior parte dos PMEs da RMRJ, ele contrasta com o documento de referência utilizado para sua formulação. O documento aprovado na II Conferência Municipal de Educação de Duque de Caxias continha 23 proposições de medidas necessárias para o trabalho das questões referentes a gênero e sexualidade na escola, todas elas excluídas do texto do plano de educação aprovado no município em 2015.

Esse contraste entre o documento base aprovado na II Conferência Municipal de Educação de Duque de Caxias e a lei que instituiu o mais recente plano de educação do município pareceu, em um primeiro momento, um indício de que a investigação de tal caso forneceria dados pertinentes para responder o problema que norteia a presente pesquisa. Esclarecendo, já no desenho do projeto de pesquisa que embasou a tese aqui apresentada estava definido o interesse em analisar as disputas, desenvolvidas em âmbito legislativo, quanto à possibilidade de inclusão da abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade em normativas educacionais. Desse modo, os embates ocorridos em Câmaras Legislativas ao longo da tramitação de projetos de leis para a instituição de planos de educação constituíram, desde o início, o foco da pesquisa que foi realizada pela autora.

Levando em consideração essa definição, foi realizado um levantamento prévio de informações sobre os processos de debate legislativo dos projetos de PME que pareceram, em um primeiro momento, se adequar aos interesses da pesquisa – a saber, os PMEs de Duque de Caxias, Niterói e Rio de Janeiro. Apesar das diferenças entre esses planos de educação, nota-se que nos três casos há, como elemento comum, o contraste entre os PMEs sancionados e os documentos de referência que os embasaram. A comparação dos planos de educação aprovados em Duque de Caxias, Niterói e Rio de Janeiro com os projetos de lei que os originaram e/ou os documentos das respectivas Conferências Municipais de Educação nos quais se basearam evidencia a supressão significativa de proposições voltadas a incluir questões que envolvessem gênero e sexualidade nas metas e estratégias estabelecidas para a educação dos municípios. Configuraram-se, assim, como casos potencialmente interessantes para análise na presente pesquisa.

Aquele levantamento foi baseado sobretudo em buscas nos portais das Câmaras Municipais, e complementado pelo levantamento de material em portais de notícias. Ainda nessa fase foi possível perceber a impossibilidade de se realizar uma pesquisa documental

extensa sobre o PME de Duque de Caxias, vide a escassez de fontes sobre o processo de debate legislativo do PL que o embasou⁹³. As poucas fontes encontradas sobre o processo de elaboração, debate e aprovação do atual plano de educação de Duque de Caxias tampouco forneciam quaisquer indícios sobre sua tramitação na Câmara Municipal.

Quanto ao PME do Rio de Janeiro, o site de sua respectiva Câmara Municipal (<http://www.camara.rj.gov.br/>) disponibiliza materiais pertinentes para o exame do processo de debate legislativo do projeto de lei de PME enviado à Câmara. Ali encontram-se: o Projeto de Lei enviado pelo Executivo a fim de aprovar o plano de educação em questão (PL 1709/2016); a reprodução da legislação citada; a enumeração sequencial das etapas da tramitação do projeto; as emendas e os requerimentos apresentados ao PL. Tal site também encaminha o usuário para outras páginas (como o canal do *Rio TV Câmara* no Youtube, a página do Diário Oficial da Câmara Municipal do Rio de Janeiro e o perfil da Câmara Municipal do Rio de Janeiro no Flickr) que disponibilizam outros documentos textuais, audiovisuais e fotográficos relevantes para os propósitos do projeto de pesquisa que fundamentou a presente tese.

A análise desse material evidencia que, no decorrer do longo processo de tramitação do PL (recebido pela Câmara em 2016 e aprovado em 2018), as disputas sobre metas e estratégias que estabeleçam a abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade em instituições de ensino localizadas no município foram perdendo força. O engajamento quanto ao tema ocorreu, sobretudo, em audiências públicas sobre o PME do Rio de Janeiro – sobre as quais serão feitos alguns comentários nesse capítulo. Já as sessões plenárias sobre o PL 1709/2016 indicam pouca adesão ao debate sobre a questão, que não se configurou como pauta (seja de defesa ou de rejeição) para a maior parte dos vereadores.

Em contraste, a possibilidade de inclusão de questões referentes a gênero e sexualidade no mais recente plano de educação de Niterói foi um tema que provocou intenso engajamento em todas as etapas da tramitação do PL 86/2016, tanto de vereadores quanto de representantes de organizações da sociedade civil e outros atores diversos. As disputas sobre essa questão assumiram caráter público e mobilizaram atores diversificados, pertencentes ou não ao campo da educação. Nesse cenário, destacaram-se os atritos, ocorridos durante audiências públicas e sessões plenárias da Câmara Municipal de Niterói, entre ativistas antigênero e setores favoráveis ao debate sobre gênero e sexualidade na educação. Estes episódios ganharam

⁹³ O endereço eletrônico oficial da Câmara Municipal de Duque de Caxias (<http://www.cmdc.rj.gov.br/>) apresenta apenas a Lei Nº 2.713 de 30/06/2015, que aprova a adequação do Plano de Educação do município para o decênio 2015/2025. Não há ali nenhuma informação sobre a tramitação do projeto de lei para instituir o PME. Tais informações tampouco foram encontradas em outras fontes.

visibilidade em redes sociais, blogs e na mídia local e estadual. Tais embates, em resumo, assumiram uma visibilidade para além das fronteiras do município, mobilizando atores de projeção nacional e contribuindo para construir e impulsionar a carreira política de atores que, atualmente, assumem proeminência nos respectivos campos ideológicos aos quais estão alinhados.

Por tal razão, o processo de debate, tramitação legislativa e aprovação do mais recente plano de educação do município de Niterói foi selecionado como objeto da presente pesquisa. Ao elegê-lo como estudo de caso, se visou investigar o desenvolvimento de embates em torno da política sexual na educação no Brasil contemporâneo, mais especificamente em âmbito local. A investigação aqui apresentada sobre as disputas quanto às diretrizes pedagógicas sobre gênero e sexualidade na educação buscou, assim, contribuir para a produção intelectual voltada à compreensão da recepção, apropriação e propagação de discursos antigênero no país.

Antes de apresentar os resultados da pesquisa sobre o objeto de estudo delimitado para essa tese, serão expostas outras informações pertinentes referentes à tramitação legislativa do projeto de lei para instituir o mais recente Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Levantadas e sistematizadas antes da definição de escrever uma tese exclusivamente sobre o PME de Niterói, aquelas informações auxiliam no adensamento da compreensão do quadro que se tentou desenhar nesse tópico, relacionado à presença de um conservadorismo moral que explica a ausência ou discreta presença, nos mais recentes planos de educação dos municípios da RMRJ, de metas e estratégias voltadas a garantir uma educação que ensine e pratique o respeito e acolhimento à diversidade de orientações sexuais e expressões de gênero.

2.3 O Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro e o debate sobre *gênero* na educação

O Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro (PME/RJ) foi instituído pela Lei nº 6.362, de 28 de maio de 2018 – quase quatro anos após a sanção do PNE 2014. O atraso na aprovação do PME/RJ frente ao prazo estabelecido no Artigo 8º da Lei nº 13.005/2014 foi objeto de atuação do MPRJ.

Nesse sentido, o MPRJ instaurou, em 24/04/2015, o inquérito civil nº. 2015.00390584 a fim de garantir que a Prefeitura do Rio de Janeiro adotasse medidas para o cumprimento do prazo estipulado naquele dispositivo legal. O órgão expediu, igualmente, um ofício indagando diretamente o chefe do Poder Executivo municipal a respeito das estratégias adotadas para

cumprir os objetivos estabelecidos no PNE 2014. Em resposta, “em 17/07/2015, a Secretaria Municipal de Educação informou que recebeu da Comissão Coordenadora do Plano Municipal de Educação minuta de Projeto de Lei que trata do PME do Rio de Janeiro, havendo providenciado sua remessa ao gabinete do Prefeito do Município” (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2016a, p. 2). O prefeito, contudo, não respondeu aos ofícios expedidos pelo MPRJ e tampouco respondeu à recomendação da 1ª Promotoria de Justiça e Tutela Coletiva de Proteção à Educação da Capital para que encaminhasse imediatamente à Câmara Municipal do Rio de Janeiro projeto de lei instituindo o PME/RJ. Face a isso, a Promotoria de Justiça ingressou, em 2016, com a Ação Civil Pública nº 0062742-97.2016.8.19.0001, ajuizada através da 1ª Promotoria de Justiça e Tutela Coletiva de Proteção à Educação da Capital do MPRJ, a fim de que a Prefeitura do Rio de Janeiro encaminhasse à Câmara Municipal do Rio de Janeiro projeto de lei instituindo o PME.

Esse percurso é aqui apresentado pois as ações da 1ª Promotoria de Justiça e Tutela Coletiva de Proteção à Educação da Capital anteriormente mencionadas se inserem dentre variados procedimentos instaurados pelo MPRJ na defesa do direito à educação. Relatório do Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Tutela Coletiva da Educação do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro⁹⁴, referente ao período de 2013 a 2016 (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, s/d), destaca 45 ações, sobre diversos temas na área de Educação, protocoladas pelas Promotorias de Justiça por ele atendidas. Dentre essas, há 4 ações recomendando a adequação de planos de educação de diferentes municípios aos prazos, metas e estratégias previstos no PNE 2014⁹⁵, além de 3 portarias instauradas para acompanhar as providências tomadas pelos municípios do Rio de Janeiro⁹⁶,

⁹⁴ “O Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Tutela Coletiva da Educação (CAO Educação) foi instalado no Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro entre os meses de junho e agosto de 2013. (...) Os principais objetivos deste Centro são: dar suporte jurídico e pedagógico às Promotorias de Justiça que atuam na área de Educação e fiscalizar a qualidade do serviço ofertado pelos sistemas de ensino em todas as etapas da educação básica.” (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, s/d, p. 2)

⁹⁵ São elas: a Recomendação nº 01/2016, requisitando que o município de Niterói encaminhe ao Poder Legislativo mensagem de projeto de lei para aprovação de proposta do Plano Municipal de Educação; a Recomendação nº 17/2015, recomendando à Prefeitura Municipal de Nilópolis adotar as medidas necessárias para a adequação do PME à Lei nº 13.005/2014; a Recomendação nº 22/2015, recomendando à Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu a adequação do PME ao Plano Nacional de Educação; e a Ação Civil Pública nº 0062742-97.2016.8.19.0001.

⁹⁶ Portaria nº 45/2015.

Saquarema⁹⁷ e Itaperuna⁹⁸ para disciplinar a gestão democrática da educação pública – conforme estabelecido no Artigo 9º e na Meta 19 da Lei nº 13.005/2014. Esses elementos evidenciam o envolvimento do MPRJ nos esforços para cumprimento dos objetivos estipulados no mais recente Plano Nacional de Educação, indicando a mobilização de mecanismos judiciais para a efetivação do direito social à educação.

Tais dados são pertinentes por sinalizar a frequente judicialização de questões referentes à política pública educacional – fenômeno que se manifesta também no âmbito que constitui objeto de análise da presente tese. Conforme será possível ver mais a frente, as controvérsias quanto à possibilidade de abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade no PME aprovado em Niterói foram alvo de recurso apresentado ao Judiciário. O mesmo ocorreu em outros municípios no Brasil, tendo, em alguns casos, feito tal matéria ser objeto de apreciação do STF.

Voltando à Lei nº 6.362/2018, vemos que esse documento, de duração decenal, estabelece 21 metas, subdividas em diversas estratégias de operacionalização. Dentre elas não consta nenhuma referência às relações de gênero. De fato, todas as menções ao termo “gênero” existentes no PL nº 1.709/2016 foram deliberadamente retiradas do texto aprovado pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro, após intensos embates ali ocorridos. O PME do Rio de Janeiro aprovado em 2018, como já mencionado, manteve apenas a menção ao combate à violência sexual, contida na Estratégia 7.21 – renumerada para Estratégia 7.2499.

O texto final do mais recente PME do Rio de Janeiro diverge, assim, da proposição original de plano de educação, enviada ao Legislativo, quanto a pautas referentes a gênero e sexualidade. O Projeto de Lei nº 1.709, encaminhado à Câmara Municipal do Rio de Janeiro em 2016 pelo então prefeito Eduardo Paes, continha quatro menções a tais questões. A Meta 7 do projeto – orientada ao objetivo de fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem –, continha duas

⁹⁷ Portaria de Instauração de Inquérito Civil nº 02/2016.

⁹⁸ Portaria de Instauração de Inquérito Civil nº 04/2016.

⁹⁹ A Estratégia 7.24 do PME aprovado em 2018 para o município do Rio de Janeiro manteve redação similar à estratégia 7.21 do PL que lhe deu origem. Reproduz-se a redação aprovada: “7.24) garantir políticas de promoção da solidariedade e de prevenção e 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, sexual e o bullying, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade, de acordo com o Programa de Saúde na Escola – PSE Carioca” (RIO DE JANEIRO, 2018).

daquelas menções. A Estratégia 7.26 100 estabelecia o desenvolvimento de projetos educacionais que contemplassem temáticas sobre gênero e sexualidade. Já a Estratégia 7.21 101 previa a capacitação de educadores para detecção de sinais de violência sexual a fim de combater a violência nas escolas.

As demais referências estavam contidas na Meta 8. A primeira delas constava na própria descrição dessa meta, a qual estabelecia “elevar a escolaridade média da população de quinze anos ou mais, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo ao longo da vigência deste Plano, principalmente nas áreas de menor escolaridade e igualar a escolaridade média independente de raça, gênero ou crença” (RIO DE JANEIRO, 2016). A outra constava em uma das Estratégias previstas para sua implementação, a Estratégia 8.4 102, que propunha desenvolver políticas públicas voltadas para a promoção da redução das desigualdades de gênero, classe, raça, etnia, geração, orientação sexual e deficiência.

Foram propostas 258 emendas ao texto original do PL 1.709/16, sendo 23 destas emendas modificativas encaminhadas pelo então prefeito Marcelo Crivella a fim de atualizar e aperfeiçoar o projeto enviado por seu antecessor. Dentre as quatro menções a questões referentes a gênero e sexualidade contidas no texto original do PL 1.709/16, apenas a Estratégia 7.21 foi objeto das emendas em questão, apresentadas pelo Poder Executivo. A Emenda Modificativa nº 91 propunha nova redação para aquela estratégia, a qual originalmente estabelecia:

7.21) 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

¹⁰⁰ Reproduz-se a redação dessa estratégia: “7.26) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, ressaltando-se o desenvolvimento de projetos educacionais nas áreas de arte e cultura, notadamente, relacionados às questões étnico raciais, e ao desenvolvimento de temáticas voltadas para o meio ambiente, promoção de saúde, sexualidade e gênero, possibilitando a aproximação da comunidade escolar com eixos temáticos que favoreçam a melhoria da qualidade educacional e da consciência crítica” (RIO DE JANEIRO, 2016).

¹⁰¹ Reproduz-se a redação da estratégia: “7.21) 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, de acordo com o Programa de Saúde na Escola – PSE Carioca” (RIO DE JANEIRO, 2016).

¹⁰² Reproduz-se a redação da estratégia: “8.4) desenvolver políticas públicas, em parceria com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, voltada para a educação das relações humanas e promoção da redução das desigualdades de gênero, classe, raça, etnia, geração, orientação sexual e deficiência, pautando-se pelo princípio da equidade e igualdade social, a fim de promover um desenvolvimento sustentado e comprometido com a justiça social” (RIO DE JANEIRO, 2016).

escolar dotado de segurança para a comunidade, de acordo com o Programa de Saúde na Escola – PSE Carioca. (RIO DE JANEIRO, 2016)

Conforme a proposta de alteração encaminhada, o texto sofreria modificações discretas. A primeira delas consistia em um acréscimo no início do texto, referente à inclusão das “políticas de promoção da solidariedade” como parte da estratégia. A segunda alteração diz respeito à substituição da expressão “combate à violência na escola” por “prevenção das violências na escola”. Desse modo, o Poder Executivo propunha a seguinte redação para a Estratégia 7.21:

7.21) garantir políticas de promoção da solidariedade, prevenção das violências 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, de acordo com o Programa de Saúde na Escola – PSE Carioca. (RIO DE JANEIRO, 2017a)

Constata-se, portanto, que não houve proposição, por parte do Poder Executivo, de alteração ou retirada das referências a gênero e sexualidade contidas no texto original do PL 1.709/16 quando da substituição do prefeito do Rio de Janeiro. Mesmo a Estratégia 7.21, objeto de Emenda Modificativa apresentada pelo Poder Executivo em 2017, manteve a referência à violência doméstica e sexual e as mesmas motivações para sua abordagem em âmbito escolar.¹⁰³

Dentre as demais emendas apresentadas ao projeto de lei em questão, destacam-se as Emendas nº 150 e nº 155, ambas de autoria da então vereadora Marielle Franco (PSOL). A primeira delas propõe a alteração do Artigo 2º, inciso X, para a seguinte redação: “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à laicidade, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (RIO DE JANEIRO, 2017b). Originalmente, o PL 1.709/16 estabelecia, no trecho em questão, a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (RIO DE JANEIRO, 2016). A proposição de adição, dentre as diretrizes do PME, da laicidade como um dos princípios a serem promovidos apresenta justificativa formal baseada em preceitos legais adotados no Brasil. Como informado no texto da Emenda nº 150:

¹⁰³ Tais manutenções, contudo, não significam adesão do então chefe do Executivo municipal à implementação de uma educação que respeite a diversidade sexual e de gênero. O então prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, é bispo licenciado da Igreja Universal do Reino de Deus. Em 2015, quando ainda ocupava o cargo de senador, Crivella, em plenário, posicionou-se contra a possibilidade de inclusão de questões referentes a gênero e sexualidade nos planos de educação então em debate nos municípios e estados (AGÊNCIA SENADO, 2015), evocando o pânico da “ideologia de gênero”. Posteriormente, em seu primeiro discurso após a vitória para a Prefeitura do Rio de Janeiro, expressou abertamente oposição a pautas de respeito à diversidade sexual e de gênero ao bradar: “Não à ideologia de gênero da criança” (CARTA CAPITAL, 2017).

O direito à laicidade já encontra amparo na Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo 18º que prevê que “Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.” Assim como se prevê também no Art. 19 da Constituição Federal, que assegura a Laicidade do Estado Brasileiro. (RIO DE JANEIRO, 2017b)

O estabelecimento da adoção do princípio da laicidade na educação pública no município do Rio de Janeiro também está prevista na Emenda nº 155, a qual define

Garantir a educação pública laica, estando o ensino orientado pela atitude crítica diante do conhecimento, sendo a educação, portanto, capaz de garantir que temas transversais como gênero, raça e orientação sexual sejam abordados pela escola, sem censura ou interdição religiosa, contribuindo para um modelo educacional mais democrático e plural, de acordo com a Constituição e com os princípios fundamentais nela assentados. (RIO DE JANEIRO, 2017c)

A proposição de adoção do princípio da laicidade na educação, expressa nas Emendas nº 150 e nº 155 ao PL 1.709/16, articula-se, portanto, aos esforços de inclusão de perspectivas de valorização da diversidade sexual e de gênero nas normativas educacionais. Explicita-o o próprio texto da Emenda nº 155, no qual a garantia da educação pública laica é associada à capacidade abordagem de temas como gênero e orientação sexual “sem censura ou interdição religiosa”.

Essas duas Emendas não foram incorporadas ao mais recente plano de educação aprovado no município do Rio de Janeiro, assim como foram retiradas de seu texto final quaisquer menções a questões referentes a gênero ou à diversidade sexual. A mobilização de lideranças religiosas, vereadores e manifestantes moralmente conservadores durante eventos sobre o PME do Rio de Janeiro foi fundamental para a conformação desse desfecho.

Desde a aprovação do mais recente PNE, em 2014, realizaram-se diferentes atividades legislativas (debate público, audiências públicas e sessões plenárias) em que o plano de educação que então seria necessário formular para o município foi posto em discussão. Variadas dessas ocasiões foram marcadas por polêmicas sobre a presença (ou não) de questões sobre gênero e sexualidade no documento. Os debates públicos e audiências públicas, nos quais a proposição de PME para o município foi posta em debate junto à sociedade civil¹⁰⁴,

¹⁰⁴ No total, foram realizados dois debates públicos e cinco audiências públicas nos quais aquele foi o tema abordado. Foram eles: o Debate Público sobre a Revisão do Plano Municipal de Educação, realizado em 05/05/2015; o Debate Público sobre o PL 1.709/2016, realizado em 31/03/2016; a Audiência Pública da Comissão de Educação e Cultura para discutir sobre o tema “Plano Municipal de Educação”, realizada em 28/06/2016; a Audiência Pública da Comissão de Educação e Cultura para discutir “O Plano Municipal de Educação”, realizada em 04/04/2017; a Audiência Pública da Comissão de Educação com a finalidade de discutir “A Educação Especial no Plano Municipal de Educação”, realizada em 03/05/2017; a Audiência Pública da Comissão de Educação com a finalidade de discutir a “Valorização Profissional no Plano Municipal de Educação”, realizada em 12/05/2017; e a Audiência Pública da Comissão de Educação sobre “Educação Infantil no Plano Municipal de Educação”, realizada em 19/05/2017.

constituíram momentos privilegiados de identificação das disputas quanto à possibilidade de inclusão de questões referentes a gênero e sexualidade na proposição de lei em debate. Mais especificamente, este tema assumiu destaque no Debate Público para Discussão do Projeto de Lei nº 1.709 de 2016, datado de 31/03/2016, e nas Audiências Públicas da Comissão de Educação e Cultura para discutir o tema “Plano Municipal de Educação” realizadas em 28/06/2016 (Figura 1) e 04/04/2017. O conteúdo exposto abaixo refere-se a dinâmicas observadas nessas três ocasiões.

Figura 1 – Audiência Pública sobre o Plano Municipal de Educação (RJ), 28/06/2016



Fonte: Caio César / Câmara Municipal do Rio de Janeiro

Esses três eventos foram planejados para debater o Projeto de Lei nº 1.709/2016, sem especificação de nenhum tópico ou meta específico a ser privilegiado. O exame do registro deles, contudo, evidencia que em todos a possibilidade de abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade na proposta de PME sob debate foi objeto de quantidade considerável das falas apresentadas. Foram manifestados tanto posicionamentos favoráveis quanto contrários à inclusão de tal abordagem, os quais se fundamentavam em argumentos recorrentes em diferentes falas.

Dentre as pessoas que, ao longo de algum daqueles três eventos, se manifestaram contrariamente a qualquer menção a questões referentes a gênero e sexualidade no PME/RJ, houve frequentemente a evocação do caráter ameaçador da “ideologia de gênero” que supostamente se tentava implantar no plano de educação a ser aprovado para o município do Rio de Janeiro. Segundo tais atores, a “ideologia de gênero” se imporia à força sobre a sociedade, obrigando professores, alunos e famílias a se adequar a um sistema ideológico falso, cuja suposta transmissão resultaria de uma postura autoritária do Estado. No caso específico do PME/RJ, aqueles atores sustentam que o autoritarismo seria manifestado pela tentativa de incluir referências a gênero e sexualidade no documento mesmo sem estas estarem presentes no Plano Nacional de Educação aprovado em 2014. Apesar de não haver nenhuma proibição à incorporação dessas referências nos planos subnacionais, eles argumentavam que

O Plano Municipal de Educação (...) desrespeita o Plano Nacional de Educação. (...) Porque o Plano Nacional de Educação extirpou, retirou qualquer palavra de gênero, sexualidade. Oras, se o Executivo discutiu, se baseou pelo Plano Nacional de Educação, então como é que consta a palavra gênero e sexualidade no Plano Municipal de Educação? Esse lixo moral, esse absurdo, e isso sim é uma ditadura.¹⁰⁵

Esses mesmos atores que denunciavam o suposto autoritarismo por trás da inclusão dos termos *gênero* e *sexualidade* no PL 1.709/2016 compreendiam que a escola deveria promover o “gênero binário em consonância com o sexo de nascimento”¹⁰⁶. Ademais, perpetuavam pânico em relação à diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero, cujas

¹⁰⁵ Trecho da fala apresentada pelo vereador Alexandre Isquierdo (DEM) na Audiência Pública de 28/06/2016.

¹⁰⁶ Conforme explicita a fala de Marisa Lobo na Audiência Pública de 28/06/2016.

existências significariam, supostamente, uma ameaça à “natureza humana” e àqueles que a expressariam. Vê-se, aqui, uma importante dimensão das ideias que informam esses ativismos antigênero, calcados na defesa (implícita ou não) da exclusão daqueles que divergem de padrões heteronormativos e na naturalização do binarismo de gênero.

A ideia de que “menino é menino, e menina é menina”, evocada em diferentes momentos durante o debate público e audiências públicas em questão, expressa essa naturalização do binarismo de gênero. Qualquer argumento, proposta ou iniciativa que questionasse tal naturalização – compreendida por tais atores conservadores como um mero reflexo da diferença sexual – era recusada e hostilizada, visto ser compreendida como uma tentativa de desconstrução do sexo biológico. Ainda, segundo tal perspectiva, o principal alvo desses esforços de desconstrução seriam as *crianças*, supostamente submetidas a “uma mentira que visa destruir a identidade” delas e que teria como consequência a erotização desses sujeitos.

Logo, qualquer menção à palavra “gênero” no PL 1.709/2016 era identificada por esses atores com uma pretensa tentativa de promoção de erotização das *crianças* – evidenciando aqui também a presença do “fantasma” da “sexualização” de crianças e adolescentes identificado por Leite na formulação de políticas públicas para esses segmentos – e de imposição, nas escolas, de conceitos contrários aos valores da educação familiar tradicional. Um dos vereadores que mais ferrenhamente defenderam esse posicionamento foi Carlos Bolsonaro, então filiado ao Partido Social Cristão (PSC), que afirmou publicamente ser contrário a qualquer referência a gênero e sexualidade no plano de educação em debate no município por estas supostamente visarem “estimular sexualidade para crianças de seis anos” (MASCARENHAS, 2016). Outros então vereadores contrários a esse debate – como Cláudio Castro (PSC) e Alexandre Isquierdo (Democratas) – eram explicitamente associados a segmentos religiosos, e evocavam esse pertencimento para embasar sua oposição às supostas ameaças que a “ideologia de gênero” representaria para as crianças e famílias.

A família (tradicional) brasileira era recorrentemente representada, nesses discursos, como uma instituição “culturalmente cristã, heteronormativa e conservadora”. Em consonância, havia referências recorrentes à heterossexualidade como elemento definidor dessa instituição e a insinuação da homossexualidade como um desvio potencialmente perigoso às crianças, à família e à própria democracia. Logo, qualquer proposta de prática de ensino-aprendizagem, em ambientes escolares, que divergisse dos valores dessa configuração familiar era rechaçada e denunciada como uma forma de doutrinação que afrontaria os fundamentos da sociedade brasileira.

Observa-se, assim, a convergência desses atores presentes em debates e audiências públicas sobre o PME/RJ com um movimento transnacional antigênero que partilha elementos políticos e estratégias comuns, não obstante a diversidade de atores envolvidos e contextos nos quais se faz presente (JUNQUEIRA, 2017). Dentre estes elementos comuns, está a defesa da “família natural” – identificada com o matrimônio heterossexual e reprodutivo –, baseada na compreensão de que a permanência dessa instituição estaria sob constante ameaça. Nesse cenário:

(...) costuma ter lugar impetuosamente a defesa da primazia (ou da exclusividade) da família na educação moral e sexual dos filhos. Afinal, de acordo com as narrativas antigênero, a educação das crianças não deve sofrer interferências indevidas por da parte de escolas, que, ao sabor da implantação de uma ditadura do *gender*, teriam se convertido em “campos de reeducação e doutrinação”. Não por acaso, o mundo da escola tem recebido grande atenção dos integrantes dos movimentos antigênero. Ali, a defesa da primazia da família na educação moral dos filhos se faz acompanhar de ataques aos currículos e à liberdade docente, em nome do “direito a uma escola não-ideológica” ou a uma “escola sem gênero”. (JUNQUEIRA, 2017, p. 44)

De modo semelhante, diversos atores presentes durante os eventos legislativos em questão defendiam a primazia da família na educação moral de crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que rejeitavam a participação das instituições públicas de ensino formal nessa tarefa. Tal elemento parece explicar outro dado observado com certa frequência nesses eventos: a evocação do papel social de “pai” ou “mãe” ao longo de falas desenvolvidas para o público presente. Esse dado não é trivial no cenário sob análise. Afirmar-se publicamente como pai ou mãe, no debate em questão, funcionava como elemento de justificação da presença naquela ocasião e como argumento de autoridade para legitimar as ideias ali expostas. Ilustra-o uma das falas apresentadas na tribuna durante o Debate Público para Discussão do Projeto de Lei nº 1.709 de 2016, ocorrido em 31/03/2016: Nela, diz-se:

Eu sou um pai, preocupado, mais uma vez, pela [sic] o ensino de qualidade – sem partido político, sem ideologia de nada. A sexualidade de cada criança, ela vai descobrir no decorrer da sua vida. Não precisa o Estado pegar para si essa responsabilidade. Essa responsabilidade é de nós pais. O Estado, como ensino, como escola, tem que ensinar. E o pai, a mãe, tem que educar os seus filhos¹⁰⁷.

A defesa da primazia da família na educação moral de crianças e adolescentes também apareceu, em diferentes ocasiões, junto a propostas de eliminação de uma dita doutrinação política e ideológica supostamente em curso nas escolas, como o Movimento Escola Sem Partido (MESP) – sinalizando uma associação entre ambos os temas. De fato, ativistas antigênero e defensores do Escola Sem Partido convergem em defender a primazia de pais e mães sobre a educação dos filhos, compreendendo os alunos como altamente vulneráveis a pretensas tentativas de imposição de valores morais opostos à formação recebida no seio

¹⁰⁷

Trecho da fala de Charles Henrique Pereira dos Santos, um dos oradores inscritos para falar na tribuna.

familiar. Trechos do modelo de anteprojeto para instituição do “Programa Escola Sem Partido” em âmbito municipal¹⁰⁸, disponível na página desse movimento, o ilustram. A leitura deles evidencia que o programa concebe o aluno como um sujeito que tem sua “liberdade política” comprometida “gravemente”,

(...) na medida em que [a doutrinação política e ideológica em sala de aula] visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;

7 – Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;

8 – Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação. (ESCOLA SEM PARTIDO, s/d)

Apesar de anteceder a realização de eventos públicos para discussão do mais recente PME/RJ109, o discurso sobre os perigos de uma dita “educação doutrinadora” promovido pelo MESP encontrou eco nos debates sobre o PL 1.709/2016. De modo semelhante, embates sobre a liberdade de ensino e propostas de cercear legalmente o que poderia ser lecionado (e como) nas instituições de ensino formal foram observados em diversas Casas Legislativas no Brasil. Conforme sinaliza Miguel (2016), vários projetos de lei voltados a evitar a “doutrinação ideológica” naqueles espaços foram apresentados no Congresso Nacional e nos poderes legislativos estaduais desde 2014, ecoando propostas da organização Escola Sem Partido. Um deles, o PL 867/2014, foi apresentado na Câmara Municipal do Rio de Janeiro pelo vereador Carlos Bolsonaro, propondo criar, no âmbito do sistema de ensino do município do Rio de Janeiro, o “Programa Escola Sem Partido”.

Mas essa retórica que acusava as escolas de doutrinadoras também encontrou firme oposição no debate público e audiências públicas aqui examinadas. De fato, na Audiência Pública de 28/06/2016, a maior parte das intervenções que abordaram tal tema mostraram-se contrárias ao ideário que denuncia professores e professoras supostamente doutrinadores e às tentativas de, com base nessas ideias, cercear a autonomia docente. Elas foram apresentadas por profissionais da educação e vereadores que manifestaram repúdio à ideia de que haja

¹⁰⁸ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/municipal> Acesso em 07/07/2020.

¹⁰⁹ O MESP é fundado em 2004, tendo como foco a suposta “doutrinação marxista” em curso nas escolas brasileiras, e ganha maior visibilidade no início da década de 2010, quando seu projeto passa a abarcar o combate à “ideologia de gênero”.

doutrinação política e ideológica na educação. Os argumentos evocados por eles ressaltavam o caráter intrinsecamente político do processo de ensino-aprendizagem e enfatizavam que os defensores de uma educação “sem partido” seriam, de fato, partidários. Ou seja, ressaltam que aqueles que dizem desejar extirpar a doutrinação das escolas não são neutros e que, ao contrário, têm interesse em impedir a difusão de saberes plurais no interior das instituições de ensino formal.

A análise daqueles eventos legislativos também indica que os atores que expressam apoio a uma educação promotora do respeito à diversidade sexual e de gênero são os mesmos que defendem a liberdade de ensino e rejeitam projetos como o MESP. Tal dado parece sinalizar que a defesa da igualdade de gênero e orientação sexual na educação é compreendida como parte de um projeto mais amplo, que diz respeito à construção de um modelo de escola onde diferentes sujeitos e saberes são integrados e acolhidos em seu cotidiano. A abordagem da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero na educação compõe, portanto, um projeto de inclusão social e de combate a diversas manifestações da desigualdade. Insere-se em uma escola que incorpora o litígio constitutivo da política.

Outro elemento repetido em falas daqueles que se posicionaram favoravelmente a uma educação que promova a igualdade em função de orientação sexual e identidade de gênero foi a afirmação da democracia como um regime de respeito a todos os cidadãos, inclusive àqueles que compõem grupos minoritários. Esse ponto evidencia que os embates sobre a legitimidade da promoção daquele projeto de educação estavam calcados em disputas de alguns termos centrais. Assim, os atores mobilizados nos eventos legislativos em foco disputavam não apenas a categoria “gênero”; também a noção de “democracia” era articulada de modo distinto por eles.

Os ativistas antigênero pareciam compreender a democracia como o governo da maioria, o que justificaria a imposição dos interesses dela sobre a totalidade da sociedade. Tal postura confirma uma tendência das campanhas contra o gênero ressaltada por Biroli (2019, p. 17), qual seja, o fato de elas, “na medida em que colocam em xeque as garantias para minorias, direitos individuais, o princípio da laicidade e, sobretudo, a igualdade como valor de referência”, contribuírem para limitar o próprio exercício da democracia.

Em contraste, os demais oradores sustentavam, como exposto em uma das falas desse evento, que “uma democracia genuína, ela só existe verdadeiramente quando a maioria respeita a minoria”. Para eles, ainda, as escolas seriam instituições fundamentais para a construção desse respeito às minorias. Identificadas como espaços habitados por indivíduos diversos, as instituições públicas de ensino formal eram compreendidas tanto como lugar onde deve haver uma convivência respeitosa entre sujeitos atravessados por diversos marcadores sociais de

diferença quanto como agentes que, através de “uma educação libertadora, uma educação integral, socialmente referenciada”, deveriam atuar ativamente no combate à violência LGBTfóbica. Nessa tarefa, ressaltavam, a escola não propõe retirar a função educativa da família, pois a formação das crianças e adolescentes seria compartilhada por ambas as instituições, em conjunto.

Em resumo, a categoria “ideologia de gênero” e a retórica antigênero que ela sustenta foram veemente rejeitadas pelos atores, presentes naqueles eventos legislativos, que se pronunciaram favoravelmente a uma educação comprometida com o respeito à diversidade e combate às desigualdades em função de orientação sexual e identidade de gênero. No desenvolvimento da crítica àquela retórica também rechaçou-se a tentativa de imposição – implícita ou explicitamente – de valores cristãos às discussões sobre políticas públicas educacionais. A laicidade do Estado foi evocada nesses argumentos, e ressaltada como princípio constitucional a ser respeitado.

* * *

O breve relato, apresentado anteriormente, sobre o levantamento inicial de dados referentes ao debate legislativo da proposta de projeto de lei para instituir o mais recente Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro permite vislumbrar, com mais detalhes, as disputas experimentadas nesse processo por diversos municípios da RMRJ. Aquele relato também sinaliza para atores, argumentos e estratégias de mobilização importantes para a compreensão dos desafios enfrentados na formulação de políticas educacionais frente ao avanço da ofensiva antigênero no país. Tal esforço de compreensão foi aqui aprofundado a partir da investigação sobre os embates quanto à possibilidade de inclusão de metas e estratégias que previssem a abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade no mais recente Plano Municipal de Educação de Niterói, observados por ocasião do debate legislativo do projeto de lei para instituir tal plano. O relato sobre tal caso é apresentado a seguir.

3 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI (2016): UMA TRAJETÓRIA DE DISPUTAS

Agressões, chuva de notas falsas de dinheiro, palavras de ordem e muitas vaias, entre outras formas de protesto, marcaram a sessão da Câmara de Vereadores de Niterói, nesta quinta-feira, que votou o Plano Municipal de Educação (PME), a diretriz para o ensino público da cidade com duração de dez anos. O PME foi aprovado por 15 votos, com três abstenções. **O item que tratava do respeito à diversidade nas escolas, ponto mais polêmico do projeto, foi alterado, mas o item acabou mantido.**

(...)

Fontes na Câmara afirmam que o governo teve que interceder por uma solução intermediária, defendendo a aprovação da emenda 54, da Comissão de Educação, **que trocou termos como diversidade e gênero por cidadania e discriminação.**

(...) O bloco de emendas contrárias ao ensido [sic] do respeito à diversidade foi aprovado com 13 votos favoráveis, cinco contrários e uma abstenção. (MELLO; RODRIGUES, 2016c, grifo nosso)

Assim foi descrita, em reportagem do jornal **O Globo**, a sessão parlamentar na qual foi aprovado, em 2016, o atual Plano Municipal de Educação de Niterói (PMEN). Os trechos em negrito sinalizam o destaque que as estratégias que abordavam questões referentes a gênero e/ou sexualidade assumiram nessa ocasião.

A polêmica em torno dessas temáticas não se restringiu, como já sinalizado em outros trechos dessa tese, apenas a essa sessão. Disputas quanto à aprovação de medidas que promovessem a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual marcaram todo o processo de tramitação legislativa do projeto de lei, enviado à Câmara Municipal de Niterói, para instituir o então novo plano de educação do município.

O presente capítulo apresenta a análise desse processo. Nesse exercício, foram examinadas as alterações que a proposta de plano de educação para o município sofreu desde sua primeira versão, exposta no Documento Base debatido na III Conferência Municipal de Educação de Niterói, até a lei que instituiu o atual PMEN. A fim de adensar a composição do quadro descrito, também houve o mapeamento dos atores envolvidos nesse processo, assim como das principais categorias e argumentos mobilizados por eles. Visou-se, assim, contribuir para a produção de conhecimento sobre o desenvolvimento recente de embates em torno da política sexual na educação formal – compreendido tanto em suas peculiaridades locais quanto

em sua relação com os elementos característicos do movimento transnacional antigênero abordado em outros trechos dessa tese.

Mais especificamente, se buscou reconstituir o processo de construção do atual Plano Municipal de Educação de Niterói quanto à previsão de abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade. Para tanto, consultaram-se registros dos processos de tramitação e debate desse plano de educação. Isso inclui: os documentos textuais legislativos produzidos em suas diferentes etapas¹¹⁰ (como projetos de lei, emendas, pareceres e atas de sessões parlamentares); os registros audiovisuais das audiências públicas nas quais o PL 86/2016 foi objeto de discussão e das sessões parlamentares em que esse projeto de lei constou na ordem do dia¹¹¹; o Ofício nº 564/2016, de 03 de agosto de 2016, no qual o então prefeito expôs as razões para veto do Artigo 6º da Lei 3234/2016; os documentos relativos à ação judicial que envolveu o julgamento da constitucionalidade de tal artigo; notícias sobre o tema; e postagens sobre os eventos sob exame publicadas em redes sociais e sites diversos. Apresenta-se, a seguir, a análise desses materiais.

3.1 O Projeto de Lei 86/2016 e a Lei 3234/2016: um comparativo

O atual Plano Municipal de Educação de Niterói foi instituído pela Lei nº 3234, de 02 de agosto de 2016, com vigência durante o decênio de 2016 a 2026. Ele está organizado em 6 grandes capítulos¹¹², divididos em itens, assim definidos: I. Níveis de Ensino; II. Modalidades de Ensino; III. Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; IV. Gestão da Educação e Sistema Municipal de Ensino; V. Financiamento da Educação; e VI. Cidadania, Educação e

¹¹⁰ Disponíveis nos seguintes canais oficiais da Câmara Municipal de Niterói: o Sistema Leis Municipais referente ao município de Niterói (<https://leismunicipais.com.br/camara/rj/niteroi/>); e o Sistema online de consulta de Leis e Proposituras da Câmara Municipal de Niterói (<http://consultaniteroi.siscam.com.br/>).

¹¹¹ Tais registros foram obtidos diretamente com Setores da Câmara Municipal de Niterói, através de solicitação formalizada no Protocolo. O mesmo foi necessário pois os registros da íntegra das Audiências Públicas e Sessões Parlamentares sobre o PL nº 86/2016 não estavam disponíveis nos canais eletrônicos oficiais da Casa Legislativa em questão.

¹¹² Convém alertar que a nomenclatura utilizada, em emendas, pareceres, ofícios e pronunciamentos, para se referir às diferentes divisões do PMEN – seja no projeto de lei enviado pelo Executivo à Câmara Municipal de Niterói, seja na sua versão final – não é homogênea. Ora aquelas categorias mais abrangentes são chamadas de “capítulo” (sendo suas subdivisões chamadas de “itens”), ora são chamadas de “itens” (e suas subdivisões de “subitens”).

Interdisciplinariedade. Nesses capítulos são apresentadas as diferentes metas do Plano de Educação do município de Niterói, cuja previsão de implementação é especificada em variadas estratégias – designadas, no documento, “ações”.

O conteúdo desse documento prevê metas e estratégias que abarcam múltiplas dimensões da educação formal, como: a expansão das matrículas na Educação Infantil no sistema municipal de educação (Meta 1, Ação 1.1 do capítulo I, item 1, subitem 1.1); a universalização do atendimento da população de Niterói no Ensino Fundamental (Meta 1 do capítulo I, item 1, subitem 1.2); a elevação da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio (Meta 1 do capítulo I, item 1, subitem 1.3)¹¹³; o aumento da oferta de educação em tempo integral (Meta 3 do capítulo I, item 1, subitem 1.1; Meta 2 do capítulo I, item 1, subitem 1.2; Meta 7 do capítulo I, item 1, subitem 1.3); a elevação do percentual de jovens da cidade matriculados no Ensino Superior (Meta 1 do capítulo I, item 1, subitem 1.4); o aumento da taxa de alfabetização e da escolaridade média da população da cidade de Niterói (Metas 1 e 3 do capítulo II, item 1); a promoção de políticas públicas voltadas à educação de jovens, adultos e idosos (Meta 5 do capítulo II, item 1); a garantia de inclusão de alunos com necessidades especiais (capítulo II, item 2); a formação e valorização dos profissionais da educação (capítulo III); a efetivação da gestão democrática da educação pública (Meta 3 do capítulo IV); o financiamento da educação (capítulo V); a promoção da educação para o respeito à diversidade, aos direitos humanos e sociais, às questões socioambientais e à diversidade étnico-racial, combatendo toda forma de discriminação (capítulo VI, Princípios norteadores, itens 1 e 2); a garantia de programas de Educação e Prevenção em Saúde (capítulo VI, itens 3 e 4); e a promoção de políticas de inclusão digital (capítulo VI, itens 7 e 8).

Tais objetivos contemplam múltiplos pontos da minuta do Plano Municipal de Educação discutida e aprovada na III Conferência Municipal de Educação de Niterói (CONFEMEN), realizada em junho de 2015. A Lei 3234/2016 está organizada segundo a estrutura observada no PL nº 86, de 29 de abril de 2016: ele também dispõe de 6 capítulos, no interior dos quais constam as metas e estratégias propostas para a educação do município. Esse projeto de lei, baseado na minuta aprovada na III CONFEMEN, foi enviado pelo Executivo à Câmara dos Vereadores no final de abril de 2016, dez meses após a realização da Conferência em questão. O atraso no envio da proposta de PMEN ao Legislativo foi alvo do Ministério Público do Estado

¹¹³ As metas e estratégias referentes à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio são apresentadas no capítulo I (Níveis de Ensino), item 1 (Educação Básica), cabendo a cada um dessas etapas da escolarização um subitem específico.

do Rio de Janeiro que, por meio da Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação (núcleo São Gonçalo), publicou, em 17 março de 2016, uma recomendação¹¹⁴ ao prefeito de Niterói para que encaminhasse em até 5 dias úteis o PL em questão para apreciação dos vereadores.

A comparação entre a íntegra dos textos do PL 86/2016 e da Lei 3234/2016 permite constatar que o conteúdo de ambos os documentos é, em grande parte, igual. As diferenças entre eles, apesar de poucas, são significativas para a compreensão das disputas nas quais a aprovação do PMEN esteve envolvida. Nesse sentido, é possível constatar que o trecho do PL 86/2016 que sofreu mais alterações foi o item 5 do capítulo VI. Originalmente intitulado “Educação e Diversidade de Gênero”, ele foi renomeado “Educação e Combate à Discriminação” na versão do PMEN aprovada em 2016.

As metas e ações previstas na redação original do item 5 do capítulo VI sofreram, igualmente, alterações. Inicialmente composto por 14 ações distribuídas em 3 metas, tal item foi reduzido para 11 ações. Suprimiram-se as ações originalmente numeradas 1.1, 1.3 e 1.8 (Quadro 2). Elas estabeleciam a reflexão e debate na escola de temas relacionados a questões de gênero e orientação sexual – inclusive sobre as violências vinculadas a esses marcadores –, assim como a capacitação de profissionais da educação para lidar com esses temas. Para tanto, previam como estratégias específicas a elaboração e divulgação de material educativo e publicações sobre tais questões, a promoção de articulação intersetorial e a realização da Semana da Diversidade nas instituições de ensino formal.

Quadro 2 – Ações suprimidas do item 5, capítulo VI

Ação 1.1	Elaboração e divulgação de material educativo informativo e publicações com temas relacionados às questões de gênero e orientação sexual, dando subsídios para uma sociedade igualitária, a ser trabalhado pelo professor (a) em sala de aula, estimulando a reflexão e debates na escola entre alunos (as) educadores (as) e comunidade.
Ação 1.3	Criação de espaços de reflexão intersetorial sobre violência física e simbólica vinculados à identidade de gênero e orientação sexual.
Ação 1.8	Garantir a Semana da Diversidade nas escolas, sensibilizando e capacitando os profissionais da educação para lidar com a pauta de orientação sexual e identidade de gênero, de acordo com o previsto da Lei Municipal 2521/07, estendendo suas ações para a comunidade escolar.

Fonte: A autora, 2022.

¹¹⁴

Recomendação nº 01/2016. Disponível em:

http://www.mprj.mp.br/documents/20184/57466/Niteri_Recomendao_Elaborao_do_PME.pdf

Além daquelas supressões, observam-se alterações em outros trechos do item 5 do capítulo VI, conforme apresentados no PL 86/2016 (Quadro 3). A comparação desse fragmento específico do projeto de lei em questão com o texto do PMEN aprovado em 2016 permite constatar alterações na redação das Metas 1 e 3 e das Ações 1.2, 1.4 (renumeradas, respectivamente, para 1.1, e 1.2), 2.3, 3.1, 3.2 e 3.3. Tais mudanças incidem sobre os termos “gênero”, “orientação sexual”, “identidade de gênero”, “homofobia” e “lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT)”, retirados de todas as metas e ações do item nos quais eram mencionados. Por vezes, eles são substituídos por expressões genéricas como “cidadania” e “todas as formas de discriminação”.

Quadro 3 – Alterações do item 5, capítulo VI

PL 86/2016	LEI 3234/2016
Meta 1. Combater qualquer forma de discriminação e violência, física e simbólica, vinculadas às questões de gênero, orientação sexual e identidade de gênero.	Meta 1. Promover a cidadania e erradicar todas as formas de discriminação.
1.2. Formação continuada dos profissionais da educação para a prática das propostas e sugestões pedagógicas referentes às questões de gênero e orientação sexual.	1.1. Formação continuada dos profissionais da educação para a prática das propostas e sugestões pedagógicas referentes à promoção da cidadania.
1.4. Realização de campanhas intersetoriais visando à eliminação de formas de discriminação de gênero e orientação sexual.	1.2. Realização de campanhas intersetoriais visando à promoção da cidadania.
2.3. Estimular, apoiar e desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre o perfil da violência relacionada às questões de gênero e orientação sexual no ambiente escolar.	2.3. Estimular, apoiar e desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre o perfil da violência relacionada ao ambiente escolar.
Meta 3. Estabelecer estratégias para o combate à homofobia, à violência e à discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT).	Meta 3. Estabelecer estratégias para o combate a toda forma de discriminação.
3.1. Estabelecimento de parcerias entre instituições engajadas nas discussões de gênero e orientação sexual, a fim de promover a cidadania e combate a homofobia.	3.1. Estabelecimento de parcerias entre instituições a fim de promover a cidadania.
3.2. Formação dos profissionais da educação, objetivando sensibilizá-los para o trabalho pedagógico com as diferenças, principalmente a cerca [sic] do combate à violência e à discriminação contra lésbicas,	3.2. Formação dos profissionais da educação, objetivando sensibilizá-los para o trabalho pedagógico com as diferenças, principalmente a cerca [sic] do combate à violência e à discriminação no espaço escolar.

gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT) no espaço escolar.	
3.3. Formular programas de mediação de conflitos, que envolva educadores, alunos, pais e comunidade, como estratégia de combater a violência escolar, inclusive aquela motivada por preconceito em relação à orientação sexual e de gênero.	3.3. Formular programas de mediação de conflitos, que envolva educadores, alunos, pais e comunidade, como estratégia de combater a violência escolar, inclusive aquela motivada por preconceito na forma do art. 3º, da CRFB/88.

Fonte: A autora, 2022.

A exclusão de menções a questões referentes a gênero, orientação sexual e/ou identidade de gênero não se restringe ao item supracitado do PMEN. O mesmo ocorre em outros trechos do PL 86/2016 no qual aquelas questões eram incorporadas a metas ou estratégias que abordavam a formação de profissionais ou a implementação de ações que promovessem o respeito à diversidade sexual e de gênero¹¹⁵ (Quadro 4). Eles são identificados: na Ação 1.7 do tópico dedicado ao Ensino Fundamental (capítulo I, 1 – Educação Básica, 1.2. Ensino Fundamental), inserido em meta¹¹⁶ referente à previsão de universalização do atendimento nesse segmento da educação formal; na Ação 5.12 do capítulo III; na Ação 1.3 do item dedicado à educação e prevenção em saúde (capítulo VI, 3. Educação e prevenção); e na Meta 4 e Ação 4.1 do item dedicado à educação e saúde (capítulo VI, 4. Educação e Saúde). Esses dois últimos trechos foram retirados do PMEN aprovado. Eles previam estratégias de prevenção e saúde que respeitassem a diversidade sexual, assim como a formação continuada de profissionais para o exercício dessa prática¹¹⁷. As demais ações citadas no presente parágrafo permanecerem na Lei 3234/2016, mas sofreram alterações que retiraram as referências existentes a gênero, sexualidade e ao acesso a estratégias de contracepção.

¹¹⁵ Nesse sentido, identifica-se a permanência do termo “gênero” apenas na Ação 4.1 do tópico do PMEN dedicado ao Ensino Médio e Educação Profissional (Eixo 1, 1. Educação Básica, 1.3. Ensino Médio e Educação Profissional). Ela estabelece o “Mapeamento do número de alunos que não ingressaram no ensino médio, com base nos dados do ensino fundamental com recorte étnico-racial e de gênero” (NITERÓI, 2016p, p. 10).

¹¹⁶ A Meta 1 estabelece: “Universalizar o atendimento de todos os alunos do ensino fundamental da cidade de Niterói, garantindo o acesso, a permanência e a qualidade socialmente referenciados para todas as crianças, jovens, adultos e aos demais estudantes que ingressarem tardiamente na escola, buscando construir as alterações necessárias na legislação vigente de modo a garantir o acolhimento aos diferentes processos, tempos e tipos de aprendizagem, até o ano de 2019” (NITERÓI, 2016s, p. 10).

¹¹⁷ Reproduzem-nas conforme constam no capítulo VI, item 4 do PL 86/2016: Meta 4 – “Ampliar as estratégias de prevenção e saúde, respeitando-se a diversidade sexual, com vistas à melhoria da qualidade de vida da população da cidade”; Ação 4.1 – “Formação continuada dos profissionais de saúde, em especial, ginecologistas e urologistas, para o atendimento à diversidade sexual” (NITERÓI, 2016s, p. 51).

Quadro 4 – Alterações de Ações que mencionam questões referentes a gênero, sexualidade e acesso a estratégias de contracepção – exceto item 5, capítulo VI

	PL 086/2016	LEI 3234/2016
Item I, 1 – Educação Básica, 1.2. Ensino Fundamental, Ação 1.7	Defesa de uma escola plural, capaz de se organizar para acolher as diferenças dos meninos e das meninas capaz de enxergar que suas formas de ver, sentir, agir, estar no mundo e nele aprender são legítimas e que os procedimentos, tratamentos, processos, tempos, currículos e espaços criados artificialmente para “seres idealizados” é que são falhos, imperfeitos, provisórios, devendo ser sistematicamente revisados – a partir das demandas reais dos meninos e meninas em seus processos de aprender.	Defesa de uma escola plural capaz de se organizar para acolher as diferenças sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, conforme preceitua o art. 3º da CRFB/88.
Item III, Ação 5.12	Implementar programas específicos para a formação de profissionais da educação visando promover a cultura e a história afro-brasileira e indígena, bem, como as diversidades relativas a gêneros e sexualidade.“5.12. Implementar programas específicos para a formação de profissionais da educação visando promover a cultura e a história afro-brasileira e indígena.	5.12. Implementar programas específicos para a formação de profissionais da educação visando promover a cultura e a história afro-brasileira e indígena.
Item VI, 3. Educação e Prevenção, Ação 1.3	Estabelecimento de parcerias que colaborem na implementação das ações de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce, incluindo a disponibilização de preservativos e outros recursos necessários.	Estabelecimento de parcerias que colaborem na implementação das ações de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce.

Fonte: A autora, 2022.

As supressões de questões referentes a gênero e sexualidade no mais recente PME aprovado em Niterói foram resultado deliberado de ofensivas antigênero que marcaram o processo de discussão e votação desse documento. Essa atuação gerou diversos episódios de embate durante a tramitação do PL 086/2016 na Câmara Municipal de Niterói, destacados em notícias veiculadas sobre os eventos nos quais a proposição em questão esteve em debate. Segundo tais notícias, a discussão sobre a possibilidade de inclusão de questões referentes a

gênero e sexualidade no PMEN “dominou os debates” em diferentes momentos (GARNIER, 2016a; GARNIER, 2016b). Nessas ocasiões, parlamentares e setores da sociedade civil com perspectivas opostas sobre a legitimidade da inclusão de temas relacionados a gênero e sexualidade na educação se mobilizaram nos debates sobre o tema – o que, segundo outra notícia, “provocou princípios de confusão e protestos durante as audiências e reuniões públicas para a discussão do PME” (MELLO; RODRIGUES, 2016c).

O presente capítulo visa analisar tais disputas em torno da possibilidade de inclusão de questões referentes a gênero e sexualidade no Plano Municipal de Educação em debate na cidade de Niterói em 2016. Nesse exercício, se busca identificar quem eram os atores engajados em tais embates, assim como os discursos e imaginários mobilizados por eles. Para tanto, consultaram-se as fontes já mencionadas.

Compreende-se que o fenômeno aqui examinado se insere em um cenário de politização reativa em relação a iniciativas voltadas à igualdade de gênero e diversidade sexual, descrito nos últimos anos por ampla bibliografia acadêmica. Parece residir nesse aspecto a similaridade entre certos argumentos e modos de atuação identificados no caso analisado com o que vem sendo relatado naquela produção bibliográfica. A análise apresentada a seguir visa contribuir para a construção desse conhecimento.

3.2 O PMEN e a III Conferência Municipal de Educação de Niterói

O PL 86/2016 baseia-se na minuta do Plano Municipal de Educação discutida e aprovada na III Conferência Municipal de Educação de Niterói (CONFEMEN). Esse evento ocorreu ao longo dos dias 19, 20, 26 e 27 de junho de 2015, no Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Unilasalle-RJ), então localizado em Icaraí, Niterói. A III CONFEMEN foi convocada a fim de elaborar, a partir do debate do Documento Base, o Plano Municipal de Educação de Niterói e, conforme estabelecido pelo Artigo 8º da Lei 13.005/2014, adequá-lo às diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

O processo de preparação e realização da III CONFEMEN ficou a cargo de Comissão Organizadora nomeada pelo Conselho Municipal de Educação de Niterói (CMEN)¹¹⁸, sendo

¹¹⁸ A listagem nominal de todos os representantes foi publicada na Deliberação CME nº 27/2014 (NITERÓI, 2014).

composta por representantes do CMEN, representantes da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) e representantes da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói (SME)¹¹⁹. A dinâmica do evento foi previamente estabelecida em regimento aprovado pelo CMEN e pelos Delegados. Segundo ele, a programação da III CONFEMEN (Figura 2) se organizaria em três etapas distintas (Art. 4º):

- I – a primeira etapa será composta de Abertura Solene, Mesa Redonda e Aprovação do Regimento.
- II – a segunda etapa será realizada pelos GTs, com o objetivo de discutir o PMEN e decidir os encaminhamentos que serão apresentados à Plenária Final.
- III – a terceira etapa será realizada pela Plenária Final, com o objetivo de aprovar o PMEN, de caráter decenal, bem como de votar outras deliberações que os Delegados (as) julgarem apropriadas. (NITERÓI, 2015, p. 3)

Figura 2 – Folder de divulgação da programação da III CONFEMEN

¹¹⁹ A gestão municipal da educação em Niterói é atualmente compartilhada entre a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia e a Fundação Municipal de Educação. Essa estrutura foi instituída em 1991, com a criação da Fundação Municipal de Educação de Niterói, “visando garantir o aperfeiçoamento da gestão educacional e a autonomia necessária para a efetivação de atos administrativos ágeis, especialmente no tocante aos processos relativos às unidades municipais de educação” (<https://www.educacaoniteroi.com.br/2011/05/historico-desativado/#> Acesso em 11 mar. 2021). Esta opera como “autarquia que detém os recursos financeiros e administrativos necessários à gestão do Sistema Municipal de Ensino”, enquanto cabe à SME a administração direta da educação do município (AROSA, 2011). Tal modelo é, contudo, objeto de críticas (AROSA, 2011; LANEUVILLE-TEIXEIRA, 2001; VILLELA, 2008). Já o CMEN é um órgão colegiado do Sistema Municipal de Educação de Niterói, vinculado à SME, representativo da sociedade e que possui “caráter deliberativo, normativo, fiscalizador, controlador, consultivo, propositivo, mobilizador e mediador no tocante às matérias educacionais”. O CMEN é composto por membros do Poder Executivo Municipal, da Câmara Municipal de Vereadores, da Secretaria de Estado de Educação, da Faculdade de Educação da UFF, de sindicatos de profissionais da educação e por representantes de discentes, responsáveis e comunidade escolar (conforme informações disponíveis em: <https://www.educacaoniteroi.com.br/2011/12/conselho-municipal-de-educacao-de-niteroi-cmen/> Acesso em 12 mar. 2021).

PROGRAMAÇÃO

DATA 19/06/2015

8h - Credenciamento
 9h - Aprovação do Regimento
 10h - Abertura Solene e mesa redonda
 12h - Intervalo para almoço
 13h às 17h - Grupos de Trabalho (GTs)

DATA 20/06/2015

8h - Grupos de Trabalho (GTs)
 12h - Intervalo para almoço
 13h às 17h - Grupos de Trabalho (GTs)

DATA 26/06/2015

8h às 12h - Plenária Final
 12h - Intervalo para almoço
 13h às 17h - Plenária Final

DATA 27/06/2015

8h às 12h - Plenária Final
 12h - Intervalo para almoço
 13h às 16h - Plenária Final
 16h - Votação de Moções
 17h - Encerramento

REALIZAÇÃO

PREFEITURA NITERÓI
 EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
 CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Prefeito
Rodrigo Neves

Vice-Prefeito
Axel Graef

Secretária Municipal de Educação,
 Ciência e Tecnologia
Flávia Monteiro de Barros Araujo

Fundação Municipal de
 Educação de Niterói
Presidente José Henrique Antunes

Subsecretário de Educação
Bruno Ribeiro

Subsecretária de Projetos Especiais
Eliani Pacheco

Subsecretário de Ciência e Tecnologia
Luiz Andrade

III CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI

2015

19, 20, 26 e 27 de Junho de 2015

Local: Unilasalle
 Rua Gastão Gonçalves, 79 - Icaraí - Niterói - RJ

Fonte: <https://www.educacaoniteroi.com.br/2015/06/programacao-da-iii-conferencia-municipal-de-educacao-de-niteroi/>

Os temas debatidos por cada grupo de trabalho (GT) também foram previamente definidos, contemplando capítulos da proposta de PMEN que serviu como Documento Base para o evento, além de itens do capítulo “Cidade Educadora”¹²⁰. No total, dividiram-se os GTs em 9 eixos temáticos, assim organizados:

Quadro 5 – Eixos Temáticos dos GTs da III CONFEMEN

¹²⁰ O Documento Base para a III CONFEMEN está organizado em 6 grandes capítulos, divididos em itens, assim definidos: I. Níveis de Ensino – 1. Educação Básica (subdivido em 1.1. Educação Infantil; 1.2. Ensino Fundamental; 1.3. Ensino Médio e Educação Profissional) e 2. Educação Superior; II. Modalidades de Ensino – 1. Educação de Jovens, Adultos e Idosos e 2. Educação Especial; III. Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; IV. Gestão da Educação e Sistema Municipal de Ensino; V. Financiamento da Educação; e VI. Cidade Educadora: Diversidade, Intersetorialidade e Transversalidade – Introdução, 1. Educação Ambiental, 2. Educação e Relações Étnico-Raciais, 3. Educação e Prevenção, 4. Educação e Saúde, 5. Educação e Diversidade de Gênero, 6. Educação e Cultura, 7. Educação e Comunicação, e 8. Educação e Inclusão Digital.

Eixo Temático – nº 1	EDUCAÇÃO INFANTIL Cidade Educadora (Princípios Norteadores)
Eixo Temático – nº 2	ENSINO FUNDAMENTAL Cidade Educadora Subtema: Educação Ambiental
Eixo Temático – nº 3	ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL Cidade Educadora Subtema: Educação e Relações Étnico-Raciais
Eixo Temático – nº 4	EDUCAÇÃO SUPERIOR Cidade Educadora Subtema: Educação e Prevenção
Eixo Temático – nº 5	EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS Cidade Educadora Subtema: Educação e Saúde
Eixo Temático – nº 6	EDUCAÇÃO ESPECIAL Cidade Educadora Subtema: Educação e Diversidade de Gênero
Eixo Temático – nº 7	FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO Cidade Educadora Subtema: Educação e Cultura
Eixo Temático – nº 8	GESTÃO DA EDUCAÇÃO E SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO Cidade Educadora Subtema: Educação e Comunicação
Eixo Temático – nº 9	FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO Cidade Educadora Subtema: Educação e Inclusão Digital

Fonte: Regimento da III Conferência Municipal de Educação de Niterói

O direito à voz nos GTs era garantido a delegados e ouvintes, mas apenas aos primeiros era concedido o direito a voto nessa etapa da III CONFEMEN (parágrafos 7º e 8º do Artigo 3º). O direito à voz e voto na Plenária Final, ocasião de votação da Minuta do PMEN que foi enviada ao Executivo, foi conferido apenas aos delegados credenciados¹²¹ (parágrafo 11º do Artigo 3º).

¹²¹ Segundo o Regimento da III Conferência Municipal de Educação de Niterói, os delegados participantes do evento se dividiam entre delegados natos (o Prefeito da cidade de Niterói, o Vice-Prefeito da cidade de Niterói, os(as) Vereadores(as) do Município de Niterói, os membros titulares e suplentes do Conselho Municipal de Educação de Niterói, a Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói, o Secretário de Estado de Educação do Rio de Janeiro, o Secretário Estadual de Ciência e Tecnologia e o Presidente da Fundação Municipal de Educação de Niterói) e delegados eleitos. Os delegados eleitos são aqueles indicados por uma ampla gama de instituições discriminadas na Deliberação CME nº 028/2014 – as quais abarcam estabelecimentos de ensino formal, telecentros e bibliotecas populares situados em Niterói; representações sindicais, patronais ou de trabalhadores com ações vinculadas à área educacional e sediadas na cidade; coletivos de representação estudantil sediados na cidade; órgãos públicos municipais; órgãos públicos estaduais situados em Niterói; a Ordem dos Advogados do Brasil; o Ministério Público de Niterói; o Conselho Tutelar de Niterói; e instituições da sociedade civil registradas e sediadas na cidade de Niterói.

A listagem de delegados eleitos inscritos na III CONFEMEN122, publicizada no site do evento123, conta com 306 nomes. Contudo, não é informado quem representam, de modo que não é possível conhecer o conjunto das instituições que participaram (ou demonstraram interesse em participar) da III CONFEMEN. Tampouco há disponibilização de lista de presença das atividades do evento ou da composição dos GTs, de maneira que também não é possível saber se todos os delegados inscritos participaram – e de quais atividades – ou quem se inscreveu como ouvinte e que instituição visava representar.

A professora Flávia Monteiro de Barros Araújo, então secretária de educação de Niterói, afirmou que, durante os 4 dias de realização da III CONFEMEN, “circularam mais ou menos uns 500 educadores (...) representantes das diferentes instituições que atuam na cidade. Das instituições de ensino superior, das instituições particulares, dos institutos federais e outras demais instituições que atuam e educam nesta cidade” 124. Não há, contudo, maiores esclarecimentos sobre quem seriam esses educadores ou quais instituições especificamente representavam.

Também houve a participação de profissionais da educação organizados pelo núcleo Niterói do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-Niterói), conforme relatado por publicação do portal de notícias Esquerda Online. Ali é descrito que:

Os Profissionais da Educação, organizados pelo sindicato, o SEPE-Niterói, participaram da III CONFEMEN com inédita mobilização. Na Conferência, enfrentando a resistência dos representantes do governo de Rodrigo Neves (PT), os educadores fizeram aprovar uma série de metas e ações para o avanço da educação pública do município, atendendo reivindicações históricas: revisão das propostas pedagógicas da Rede Municipal em perspectiva democrática, crítica e emancipatória; expansão da educação infantil, da educação integral e defesa da revitalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA); valorização dos profissionais da educação; gestão democrática; financiamento público da educação pública; entre outros pontos. (ESQUERDA ONLINE, 2016)

Cabe sinalizar que a cidade de Niterói possuía, na ocasião, Plano Municipal de Educação vigente, que havia sido aprovado no ano de 2008 (Lei nº 2.610, de 31 de outubro de

122 Disponível em: https://fmeniteroi-my.sharepoint.com/personal/ernanipaiva_educacao_niteroi_rj_gov_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fernanipaiva%5Feducacao%5Fniteroi%5Ffrj%5Fgov%5Fbr%2FDocuments%2FFME%2FConfer%2FC3%2FAAncias%2FDelegados%20Inscritos%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fernanipaiva%5Feducacao%5Fniteroi%5Ffrj%5Fgov%5Fbr%2FDocuments%2FFME%2FConfer%2FC3%2FAAncias&originalPath=aHR0cHM6Ly9mbWVuaXRlcm9pLW15LnNoYXJlcG9pbmQuY29tLzpiOi9nL3BlcnNvbmlsL2VybmFuaXBhaXZhX2VkdWNhY2FvX25pdGVyb2lfcmpfZ292X2JyL0VSbVF5bU9ZajA5SGpDNmhETzlhFAwQjMwZ2RBMF9jZTlvVjU3TjR0cjVRSEE_cnRpbWU9eGtJZzg2S2kyRWc Acesso em 17 dez. 2020.

123 <https://sites.google.com/site/cmdeniteroi/>

124 Relato apresentado na Audiência Pública sobre o PMEN realizada na Câmara Municipal de Niterói no dia 06 de julho de 2016.

2008)¹²⁵. Já se observa nesse plano a presença de metas e ações que preveem a abordagem de questões referentes a gênero e orientação sexual em instituições de ensino, a maior parte delas contidas no item 5 (intitulado “Educação e Diversidade de Gênero”) do capítulo VII (intitulado “Cidade Educadora: Diversidade, Intersetorialidade e Transversalidade”)¹²⁶. Esse item possui 14 ações, distribuídas em 5 metas, nas quais são previstas estratégias para: promover a reflexão e debate, entre alunos, educadores e comunidade, sobre a violência doméstica (Meta 1), assim como o levantamento e divulgação de dados sobre o tema (Meta 3); incentivar o desenvolvimento de iniciativas para a “superação da discriminação por gênero e orientação sexual no mercado de trabalho” (Meta 2); e combater “a discriminação e violência vinculadas às questões de gênero e orientação sexual” (Meta 5), estabelecendo, mais especificamente, estratégias para o combate à violência e discriminação contra LGBTs e para a criminalização da homofobia (Meta 4). Há referências à diversidade sexual, a métodos contraceptivos e à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST) em outros três trechos do PMEN 2008¹²⁷, cujo conteúdo também está contemplado no PL 86/2016.

Constata-se considerável similaridade entre a maior parte do conteúdo do item 5 do capítulo VII do PMEN de 2008 com o item 5 do capítulo VI do PL 86/2016, perceptível nas 3 metas e em 10 ações da seção do PL 86/2016 que causou intensa polêmica nas discussões sobre o atual Plano de Educação de Niterói (Quadro 6). Também as ações do PMEN 2008 que fazem

¹²⁵ O processo de elaboração desse PMEN teve início em 2003, estabelecendo o “caráter democrático, participativo e inclusivo” como princípio filosófico de sua construção. Assim, a fim de garantir a participação da sociedade civil na elaboração das diretrizes do plano de educação do município, foi instituído, nesse mesmo ano, o Fórum Municipal de Educação. O Fórum realizou 10 encontros sobre o PME ao longo dos anos de 2003 a 2006, nos quais houve a “participação de diversas entidades representativas da sociedade civil, bem como de instituições públicas e privadas que atuam, direta ou indiretamente, com a educação na cidade”. As proposições encaminhadas pela sociedade foram sistematizadas pelo Conselho Municipal de Educação e convertidas na Minuta do Plano Municipal de Educação debatida na I CONFEMEN, realizada em outubro de 2007, e que serviu de base para o projeto de lei enviado ao Legislativo a fim de instituir o PMEN. (CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, 2015b)

¹²⁶ O anexo da Lei 2.610/2008, onde constam as metas, ações e prazos previstos no PMEN 2008, está organizado em 7 grandes capítulos. São eles: I. Educação Básica, II. Educação Superior; III. Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; IV. Gestão da Educação e Sistema Municipal de Ensino; V. Financiamento da Educação; VI. Acompanhamento e Avaliação do Plano; e VII. Cidade Educadora: Diversidade, Intersetorialidade e Transversalidade. Apesar de diferenças em relação à nomenclatura de alguns capítulos, essa estrutura geral se manteve na proposta de Plano Municipal de Educação debatida na III CONFEMEN.

¹²⁷ Os trechos em questão estão no capítulo VII. São eles: a Ação 1.3 do item 3 (intitulado “Educação e Prevenção”), a qual prevê o “Estabelecimento de parcerias que colaborem na implementação das ações de prevenção, incluindo a disponibilização de preservativos e outros recursos necessários”; a Meta 4 do item 4 (intitulado “Educação e Saúde”), que estabelece “Ampliar as estratégias de prevenção e saúde, respeitando-se a diversidade sexual, com vistas à melhoria da qualidade de vida da população da Cidade”; e a Ação 4.1 do item 4, que determina a “Formação continuada dos profissionais de saúde, em especial, ginecologistas e urologistas, para o atendimento à diversidade sexual”.

referências à diversidade sexual, a métodos contraceptivos e à prevenção de IST tiveram o teor de seu conteúdo reproduzido no projeto de lei enviado em 2016 à Câmara Municipal de Niterói a fim de instituir novo PME para a cidade. Nota-se, assim, que a proposição de incluir a abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade no plano de educação do município de Niterói remonta ao PMEN de 2008, no qual as metas e ações que preveem tal abordagem constam na lei aprovada pela Câmara de Vereadores da cidade e promulgada pelo então prefeito Godofredo Pinto.

Quadro 6 – Trechos similares entre a Lei nº 2.610/2008 (capítulo VII, item 5) e PL 086/2016 (capítulo VI, item 5)

LEI Nº 2.610/ 2008	PL 086/2016
META 5 – Combater qualquer forma de discriminação e violência vinculadas às questões de gênero e orientação sexual.	META 1 – Combater qualquer forma de discriminação e violência, <u>física e simbólica</u> , vinculadas às questões de gênero, orientação sexual e <u>identidade de gênero</u> .
META 3 – Promover o levantamento e a <u>divulgação</u> de dados relativos à violência doméstica e intrafamiliar.	META 2 – Promover o <u>levantamento de dados relativos à violência na escola e colaborar para o levantamento e a divulgação</u> de dados relativos à violência doméstica e intrafamiliar.
META 4 – Estabelecer estratégias para o combate à violência e a discriminação contra gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros e transexuais (GLBTT) e para a criminalização da homofobia.	META 3 – Estabelecer estratégias para o combate à homofobia, à violência e à discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT).
META 1 – Elaborar e divulgar material educativo com abordagem de gênero, dando subsídios para uma sociedade igualitária, a ser trabalhado pelo professor em sala de aula, como material de apoio à discussão das relações de gênero e orientação sexual, estimulando a reflexão e debates nas escolas entre alunos (as) educadores (as) e comunidades, <u>quanto às diferentes formas, como a violência doméstica instalada e presente na sociedade e vida escolar</u> .	AÇÃO 1.1 – Elaboração e divulgação de material educativo informativo e publicações com temas relacionados às questões de gênero e <u>orientação sexual</u> , dando subsídios para uma sociedade igualitária, a ser trabalhado pelo professor (a) em sala de aula, estimulando a reflexão e debates na escola entre alunos (as) educadores (as) e comunidade.
AÇÃO 1.2 – Formação continuada dos profissionais da educação para colocarem em prática as propostas e sugestões pedagógicas <u>contidas nos materiais formulados</u> .	AÇÃO 1.2 – Formação continuada dos profissionais da educação para a prática das propostas e sugestões pedagógicas referentes às questões de gênero e orientação sexual.
AÇÃO 5 – Criação de espaços de reflexão sobre <u>violência doméstica</u> , vinculados à <u>questão de gênero</u> e orientação sexual.	AÇÃO 1.3 – Criação de espaços de reflexão <u>intersectorial</u> sobre <u>violência física e simbólica</u> vinculados à <u>identidade de gênero</u> e orientação sexual.

AÇÃO 1.3 – Realização de campanha visando à eliminação de formas de discriminação de gênero.	AÇÃO 1.4 – Realização de campanhas <u>intersetoriais</u> visando à eliminação de formas de discriminação de gênero e <u>orientação sexual</u> .
AÇÃO 2.4 – Articulação de ações com a Coordenadoria da Juventude para a inserção do jovem no mundo do trabalho.	AÇÃO 1.5 – Articulação de ações <u>intersetoriais</u> com a Coordenadoria da Juventude para a inserção do jovem no mundo do trabalho.
Ação 2.1 – Realização de diagnóstico sócio/econômico da população <u>jovem no Município</u> .	Ação 2.1 – <u>Colaborar com ações intersetoriais</u> para diagnóstico sócio/econômico da população <u>escolar do Município</u> .
AÇÃO 3.1 – Levantamento bibliográfico acerca do tema.	AÇÃO 2.2 – Levantamento bibliográfico acerca do tema.
AÇÃO 3.3 – <u>Publicação de dados anuais</u> sobre o perfil da violência relacionada às questões de gênero e orientação sexual.	AÇÃO 2.3 – <u>Estimular, apoiar e desenvolver estudos, pesquisas e debates</u> sobre o perfil da violência relacionada às questões de gênero e orientação sexual <u>no ambiente escolar</u> .
AÇÃO 4.1 – Estabelecimento de parcerias entre instituições engajadas nas discussões de gênero, <u>visando resgatar valores de respeito à paz e apoio à criminalização da homofobia</u> .	AÇÃO 3.1 – Estabelecimento de parcerias entre instituições engajadas nas discussões de gênero e <u>orientação sexual, a fim de promover a cidadania e combater a homofobia</u> .
AÇÃO 4.2 – Formação dos profissionais da educação objetivando sensibilizá-los para o trabalho pedagógico com as diferenças, principalmente acerca do combate à violência e à discriminação contra gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros e transexuais (GLBTT) no espaço escolar.	AÇÃO 3.2 – Formação dos profissionais da educação, objetivando sensibilizá-los para o trabalho pedagógico com as diferenças, principalmente a cerca do combate à violência e à discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT) no espaço escolar.

Fonte: A autora, 2022.

O PL 86/2016, portanto, não inaugurou a proposta de inserir, via política educacional, a abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade nos espaços educativos de Niterói. Como apontou a vereadora Verônica (PT), na discussão do Plano Municipal de Educação anterior foi aprovado, na Conferência Municipal de Educação, “um plano que no capítulo 5, em linhas gerais, é quase idêntico” ao em debate no ano de 2016 “e não houve esse processo de resistência que está havendo”¹²⁸. Tampouco houve, ao que parece, oposição significativa do Legislativo local em 2008, dada a presença de metas e ações que contemplam aquelas questões no PMEN então aprovado pela Casa.

¹²⁸

Intervenção da vereadora na Audiência Pública sobre o PMEN realizada na Câmara Municipal de Niterói no dia 05 de julho de 2016.

Em contraste, relato apresentado durante uma das Audiências Públicas sobre o PL 86/2016 indica que na III CONFEMEN houve manifestações de oposição às metas e ações, da então nova proposição de PMEN, que contemplavam questões referentes a gênero e sexualidade. Profissional de educação da rede municipal de Niterói narra que, durante a Conferência¹²⁹: “Conseguimos aprovar todas as metas, né, que nos propusemos a fazer depois de muito desgaste com professores reacionários que a gente encontrou lá e junto com o governo, também, que viu quão absurdo e retrógrado [sic] eram os posicionamentos que tivemos lá naquela conferência”.

Cabe questionar, logo, quais dinâmicas ocasionaram a retirada, no texto do mais recente PMEN, de estratégias voltadas a promover o respeito à diversidade sexual e de gênero e combater as desigualdades e violências baseadas nesses marcadores sociais.

Tal retirada ocorreu, sobretudo, durante a discussão e votação da proposta de Plano de Educação na Câmara Municipal de Niterói, processo no qual foram excluídas todas as referências explícitas à promoção de uma educação voltada para o respeito à diversidade sexual e de gênero. Houve também a supressão, na proposta de PL enviada pelo Executivo à Casa Legislativa em 2016, de duas das ações que constavam na Minuta do Plano Municipal de Educação discutida e aprovada na III CONFEMEN – as ações 1.8 e 1.9 do capítulo VI, item 5. Estas ações previam a garantia de disponibilização, no acervo das bibliotecas municipais, de materiais didáticos com as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual e o emprego do nome social em registros escolares do município, assim como o respeito ao uso de banheiros e uniformes de acordo com a identidade de gênero¹³⁰. Elas não constavam no Documento Base debatido na III CONFEMEN¹³¹, tendo sido incluídas na Minuta discutida e aprovada no evento, formulada com as sugestões e deliberações travadas junto à sociedade civil.

A Minuta aprovada na III CONFEMEN introduziu outras alterações no item “Educação e Diversidade de Gênero”, conforme este constava no Documento Base. Há três ações da

¹²⁹ Relato da profissional da educação Bárbara na Audiência Pública sobre o PMEN realizada na Câmara Municipal de Niterói no dia 05 de julho de 2016.

¹³⁰ Ação 1.8 “Garantir a presença de materiais didáticos com a temática de identidade de gênero e orientação sexual no acervo das bibliotecas municipais disponibilizando estes materiais didáticos para instituições privadas de ensino incentivando sua adoção destes espaços”. Ação 1.9 “Incluir o uso do nome social respeitando a identidade do gênero nos registros escolares da rede municipal e respeitar o uso de banheiros e uniformes conforme determina a resolução nº 12 de 16 de janeiro de 2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos LGBTs da Secretaria de Direitos Humanos”.

¹³¹ O Documento Base apreciado na III CONFEMEN foi formulado pela Comissão Organizadora da Conferência Municipal de Educação de Niterói, instituída pelo Conselho Municipal de Educação de Niterói a fim de implementar o processo de adequação do PMEN ao Plano Nacional de Educação (CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, 2015a).

Minuta – além das citadas no parágrafo anterior – cujo conteúdo não estava previsto no Documento Base. Elas visavam garantir: a difusão da Lei Maria da Penha nas instituições de ensino (Ação 1.6132), a realização da Semana da Diversidade nas escolas (Ação 1.10133) e o estímulo a pesquisas e debates sobre violência relacionada a gênero e orientação sexual na escola (Ação 2.3134).

Além disso, constatam-se alterações em Metas e Ações já previstas no Documento Base. Em dois trechos, a “identidade de gênero” é apontada como fator de violência e discriminação sobre o qual deve haver reflexão e que deve ser enfrentado (Meta 1 e Ação 1.3135). Convém explicar que a expressão “identidade de gênero” não consta em nenhum trecho do Documento Base para a III CONFEMEN. A expressão “orientação sexual”, presente em 6 diferentes trechos do Documento Base, é adicionada em outras duas ações da Minuta aprovada na III CONFEMEN nas quais somente o gênero é indicado como objeto de debate (Ações 1.4 e 3.1136). Por fim, o item “Educação e Diversidade de Gênero” da Minuta também inclui o ambiente escolar como um dos espaços nos quais se desenvolvem dinâmicas de violência, e sobre as quais se visa levantar dados (Meta 2137).

O relato apresentado até aqui permite observar alguns aspectos pertinentes sobre o documento que serviu de base para o PL 86/2016 e, mais especificamente, sobre os pontos que foram alvo das principais controvérsias observadas durante a tramitação de tal projeto de lei. O mais evidente deles se refere ao uso recorrente do termo “gênero”, sinalizando a adoção de uma perspectiva que reconhece o caráter cultural das diferenças e desigualdades entre homens e

¹³² Ação 1.6: “Difundir a Lei Maria da Penha na rede de ensino, garantindo os formatos acessíveis”.

¹³³ Ação 1.10: “Garantir a Semana da Diversidade nas escolas, sensibilizando e capacitando os profissionais da educação para lidar com a pauta de orientação sexual e identidade de gênero, de acordo com o previsto da Lei Municipal 2521/07, estendendo suas ações para a comunidade escolar”.

¹³⁴ Ação 2.3: “Estimular, apoiar e desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre o perfil da violência relacionada às questões de gênero e orientação sexual no ambiente escolar”.

¹³⁵ Meta 1: “Combater qualquer forma de discriminação e violência, física e simbólica, vinculadas às questões de gênero, orientação sexual e identidade de gênero”. Ação 1.3: “Criação de espaços de reflexão intersetorial sobre violência física e simbólica vinculados à identidade de gênero e orientação sexual”.

¹³⁶ Ação 1.4: “Realização de campanhas intersetoriais visando à eliminação de formas de discriminação de gênero e orientação sexual”. Ação 3.1: “Estabelecimento de parcerias entre instituições engajadas nas discussões de gênero e orientação sexual, a fim de promover a cidadania e combater a homofobia”.

¹³⁷ Meta 2: “Promover o levantamento de dados relativos à violência na escola e colaborar para o levantamento e a divulgação de dados relativos à violência doméstica e intrafamiliar”.

mulheres e contrapõe-se a concepções que consideram tais distinções inatas e naturalizam-nas. A presença do “gênero” em diversas ações que preveem o combate a violências ou a desigualdades associadas a tal marcador também evidencia a mobilização de outra característica fundamental dessa noção: sua pertinência para a identificação e compreensão dos mecanismos sociais que instauram dinâmicas de opressão, subordinação, privilégios e poder a partir das diferenças sexuais. Tais dimensões da categoria explicam, assim, seu emprego em estratégias que visam enfrentar as desigualdades que atingem os sujeitos em função de tais diferenças.

Tais estratégias (ou metas e ações) presentes no documento base para o PL86/2016 também destacam a orientação sexual e o combate às violências com base nesse marcador social. Constata-se, assim, que esse documento propõe abarcar as opressões derivadas de um sistema sexo/gênero que incide sobre os sujeitos não apenas em função de seu gênero/identidade de gênero, como também devido à expressão de sua sexualidade – pois, como afirma Rubin, a “esfera da sexualidade também tem sua política interna, desigualdades, e modos de opressão”¹³⁸. Nesse sistema, a construção social do gênero implica que o desejo sexual seja obrigatoriamente orientado para o sexo oposto, de tal modo que aqueles que divergem dessa norma estão sujeitos à discriminação e violências.

O emprego dessas categorias, portanto, serve à visibilização e crítica a dinâmicas sociais que historicamente sustentam relações de desigualdade e opressão que recaem, negativamente, sobre mulheres e população LGBT. Dinâmicas que, convém pontuar, também permeiam o espaço escolar e se reproduzem, inclusive, através dessa instituição – visto esta atuar, historicamente, como um espaço que exerce práticas voltadas à normalização dos corpos, controlando-os, classificando-os e hierarquizando-os. Dentro desse esforço de normalização, inserem-se saberes e técnicas que, intencionalmente, procuram fixar nos sujeitos uma “identidade masculina ou feminina ‘normal’ e duradoura” (LOURO, 2019, p. 31). Sob tal perspectiva, as identidades de gênero tidas como normais estão associadas a um único modelo de identidade sexual, a saber, a identidade heterossexual. Assim, as instituições de ensino podem ser identificadas com um investimento social que, ao reiterar de padrões de gênero e de sexualidade hegemônicos, visam produzir sujeitos femininos e masculinos adequados à heteronorma.

Mas a instauração da heteronorma como critério para o controle e disciplinarização dos corpos nas instituições de ensino tem sido questionada e desafiada. A escola, visto ser um

¹³⁸

Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes da citação assim contida no texto original: “the realm of sexuality also has its own internal politics, and modes of oppression” (RUBIN, 1992, p. 150).

espaço diverso e habitado por sujeitos distintos entre si, também tem sido identificada como “um dos *locus* privilegiados para se construir lutas contra todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação” (AMARO, 2017, p. 146). Desse modo, o campo da educação pode assumir outro papel, desestabilizando e rompendo com a lógica normalizadora a qual por tanto tempo tem servido. A formulação e implementação de políticas educacionais voltadas para a igualdade de gênero e promoção do respeito à diversidade sexual constitui uma importante dimensão dessa atuação. É nesse cenário de ressignificação do papel da educação e das instituições de ensino que podemos inserir o emprego de termos como “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual” – no escopo de estratégias de combate a desigualdades baseadas nesses marcadores – no documento que serviu de base para o PL 86/2016.

Tais esforços de ruptura com uma lógica normalizadora sofrem, contudo, intensa oposição de atores conservadores que também disputam a função da educação, visando mantê-la como reprodutora de uma *pedagogia da sexualidade e do gênero* (LOURO, 2019) reiteradora de padrões de gênero e de sexualidade hegemônicos. A ação dessas forças conservadoras se fez presente durante o processo de tramitação legislativa do PL 86/2016, influenciando decisivamente no formato final assumido pelo atual PMEN. O próximo tópico apresenta esse processo.

3.3 Trajetória do PMEN na Câmara Municipal de Niterói

O PL 86/2016, que institui o Plano Municipal de Educação para o decênio 2016-2026, foi encaminhado à Câmara Municipal de Niterói pelo Executivo através da Mensagem Executiva nº 05/2016, de 28 de abril de 2016. Nesse documento, solicita-se urgência na apreciação do referido projeto de lei – o que, de fato, parece ter sido cumprido.

O processo de tramitação do PL 86/2016 foi relativamente rápido, sobretudo se comparado ao caso, anteriormente descrito, do PME do Rio de Janeiro. A promulgação do PMEN data de 02 de agosto de 2016, tendo retornado à ordem do dia da Câmara Municipal de Niterói pela última vez em sessão extraordinária realizada no dia 09 do mesmo mês.

Durante esse período de pouco mais de três meses, o PL 86/2016 foi objeto de quatro audiências públicas realizadas para debatê-lo com setores da sociedade civil, além de ter sido apreciado em três sessões parlamentares distintas – inclusive a sessão extraordinária supracitada. Em tais ocasiões, estiveram presentes diferentes setores sociais, mobilizados em torno de

diversas das temáticas abarcadas no texto do projeto de lei. Dentre elas, a previsão de metas e ações de promoção da educação para o respeito à diversidade sexual e de gênero, assim como ao combate à discriminação com base nesses marcadores.

Desde o início da tramitação do PL 86/2016, as referências sobre gênero e sexualidade contidas em seu texto assumiram destaque nos debates ocorridos na Câmara Municipal de Niterói e geraram intensa mobilização da sociedade civil. Tal temática configurou-se como objeto de polêmica, em torno da qual se apresentaram posicionamentos antagônicos e polarizações entre diferentes segmentos sociais. Já na primeira audiência pública sobre o PL, aquele tema foi alvo de debate acalorado, que se estendeu até a madrugada. Esse evento é descrito, na **Câmara em Revista** 139, como uma audiência com “duas torcidas”, tão “tumultuada que quase nada foi discutido” (CÂMARA EM REVISTA, 2016b, p. 3). Essas tensões levaram ao adiamento da segunda Audiência Pública sobre o PL 86/2016, inicialmente prevista para o dia 21 de junho¹⁴⁰.

Como alternativa, decidiu-se, em reunião promovida pela Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia e Formação Profissional, realizar três audiências temáticas sobre o PL 86/2016¹⁴¹. O então presidente da Comissão de Educação, vereador Paulo Henrique Oliveira (PPS), explicou essa divisão para a mencionada publicação da Câmara:

No dia 29 de junho os trabalhadores ligados ao Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe) e outras entidades sindicais serão os primeiros a participar da audiência, debatendo apenas questões administrativas. Diferentemente do que fizemos na primeira audiência, no dia 7, quando só se discutiu questão de gênero, vamos falar de trabalho. O segundo encontro será em 5 de julho, para os que são favoráveis à inclusão do capítulo que trata da questão do gênero nas escolas e, no dia seguinte, dia 6, participam da última audiência os segmentos contrários à proposta – 40 horas para professores, jornada de 30 horas semanais para merendeiras, implantação do cardápio saudável, mudança da categoria de merendeiras para

¹³⁹ A **Câmara em Revista** é o informativo da Câmara de Vereadores de Niterói, prevista para ter periodicidade mensal. Ela está disponível em: <http://www.camaraniteroi.rj.gov.br/site/sala-imprensa/revista/>

¹⁴⁰ Conforme noticiado no jornal **O Globo**: “A Comissão de Educação da Câmara dos Vereadores de Niterói decidiu nesta terça-feira cancelar a segunda audiência pública de discussão do Plano Municipal de Educação (PME), marcada para o dia 21 de junho. A decisão — que teve apoio dos vereadores Paulo Henrique (PPS), Bruno Lessa (PSDB), Carlos Macedo (PRP) e Bira Marques (PT), com voto contrário de Leonardo Giordano (PCdoB) — foi justificada pelo clima de hostilidade entre membros de igrejas evangélicas e militantes LGBT durante a primeira audiência, realizada em 7 de junho” (MELLO, RODRIGUES, 2016a).

¹⁴¹ Segundo notícia publicada no site da Câmara (GARNIER, 2016b), a decisão por realizar três Audiências Temáticas sobre o PL 86/2016 foi tomada em reunião promovida, em 21 de junho de 2016, pela Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia e Formação Profissional com vereadores da Casa. Participaram da reunião os vereadores Paulo Henrique (PPS), presidente dessa Comissão; Bira Marques (PT), membro da Comissão; Bruno Lessa (PSDB), membro da Comissão; Carlos Macedo (PRP), membro da Comissão; Daniel Marques (PV); José Vicente (PRB); Leonardo Giordano (PCdoB), vice-presidente da Comissão; Paulo Eduardo (PSOL); Priscila Nocetti (PMB); e Renatinho (PSOL).

cozinheiras, entre outros temas, prometem ser o foco central da audiência com as lideranças sindicais. (CÂMARA EM REVISTA, 2016a, p. 7)

Assim, realizaram-se, no total, quatro audiências públicas sobre o PL 86/2016 no Plenário Brígido Tinoco, localizado no prédio da Câmara Municipal de Niterói: a audiência de 07 de junho, voltada a todos os segmentos; a audiência de 29 de junho, específica para entidades sindicais ligadas aos profissionais da educação; a audiência de 05 de julho, planejada para debater com aqueles favoráveis à inclusão de questões referentes a gênero e sexualidade no PMEN; e a audiência de 06 de julho, voltada aos argumentos de atores contrários a essa inclusão. Além disso, o projeto de lei em questão foi incluído na ordem do dia de 3 sessões plenárias: a 61ª Sessão Ordinária de 2016, em 12 de julho, no qual houve a votação do PL em 1ª discussão; a 63ª Sessão Ordinária de 2016, em 14 de julho, em que se votou o PL em 2ª discussão; e a 2ª Sessão Extraordinária de 2016, em 09 de agosto, na qual foram votados os vetos do Executivo, inclusive, ao texto do PMEN aprovado pelo Legislativo.

Todos os eventos listados serão objeto de análise da presente tese, na busca de responder aos objetivos previamente definidos para essa pesquisa. O recurso a notícias sobre esse objeto não se confunde, contudo, com a análise aqui desenvolvida. Logo, não se adota de antemão a compreensão – perceptível em notícia anteriormente citada – de que a ênfase sobre o debate a respeito da possibilidade de inclusão de questões referentes a gênero e sexualidade no PMEN significa que “quase nada foi discutido”. Ao contrário, percebe-se que houve uma discussão intensa sobre esse tema e procura-se compreender os fatores que conferiram destaque a ele dentre os múltiplos assuntos que perpassam um documento tão abrangente quanto um plano de educação.

Antes de iniciar a análise desses eventos, expõe-se, brevemente, levantamento das proposições de emendas ao PL 86/2016 pertinentes à presente pesquisa. O exame delas revelam elementos importantes para a compreensão dos debates legislativos sobre esse projeto de lei.

3.3.1 Emendas ao PL 86/2016: o que dizem os documentos

Ao longo do período de tramitação do PL 86/2016 foram apresentadas, no total, 102 emendas. A maior parte delas tratava de questões referentes às condições de trabalho, carreira, formação e valorização dos profissionais de educação (abordadas em 39 emendas) e à Educação Infantil (objeto de 25 emendas). Os principais autores de emendas sobre esses tópicos foram os

então vereadores Bruno Lessa (PSDB) e Henrique Vieira (PSOL), tendo as propostas deste último os vereadores Renatinho e Paulo Eduardo (ambos do PSOL) como coautores.

Houve 13 proposições de emendas que abordavam questões caras ao debate sobre gênero, sexualidade e/ou contracepção¹⁴². A Comissão Permanente de Educação, Ciência e Tecnologia e Formação Profissional apresentou o maior número de emendas sobre tais questões. Composta pelos vereadores Paulo Henrique (que ocupava a função de presidente da Comissão), Leonardo Giordano (vice-presidente), Bira Marques, Bruno Lessa e Carlos Macedo (membros), tal comissão apresentou 5 emendas de sua autoria: as emendas modificativas nº 47, 49, 51 e 54 e a emenda supressiva nº 57¹⁴³. À exceção da emenda nº 51, todas as demais emendas propunham alterações que retiravam referências explícitas a questões de gênero e/ ou sexualidade. Assim, elas apresentavam propostas de mudanças ou supressões que retiravam expressões como “diversidades relativas a gêneros e sexualidade”, “questões de gênero, orientação sexual e identidade de gênero”, “formas de discriminação de gênero e orientação sexual” e “combate à homofobia, à violência e à discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT)”.

A emenda nº 47, especificamente, instituíra mudança em trecho do PL 86/2016 (Ação 1.7 da Meta 1, Capítulo I, item 1, 1.2) que faz referência a relações de gênero sem empregar esse termo (*gênero*), recorrentemente associado a tentativas de imposição da dita “ideologia de gênero”. Originalmente, tal trecho fala em “acolher as diferenças dos meninos e das meninas”, com o reconhecimento de “que os procedimentos, tratamentos, processos, tempos, currículos e espaços criados artificialmente para ‘seres idealizados’ é que são falhos, imperfeitos, provisórios, devendo ser sistematicamente revisados” (NITERÓI, 2016s). A emenda em questão sugeria alterar essa ação, cuja nova redação seria a seguinte: “Defesa de uma escola plural capaz de se organizar para acolher as diferenças sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, conforme preceitua o art. 3º, IV da CRFB/88” (NITERÓI, 2016g).

Já a emenda nº 51 propunha alterar o título do Item VI, originalmente intitulado “Cidade Educadora: Diversidade, Intersetorialidade e Transversalidade”, para “Cidadania, Educação e

¹⁴² O texto das 13 Emendas em questão encontram-se reproduzidos no Anexo.

¹⁴³ O Sistema online de consulta de Leis e Proposituras da Câmara Municipal de Niterói (<http://consultaniteroi.siscam.com.br/>), onde é possível consultar as informações e arquivos das emendas anteriormente mencionadas, não disponibiliza a íntegra do texto da Emenda Supressiva nº 57. Mas ali é informada a ementa da Emenda Supressiva em questão, a qual estabelece: “Suprime a meta 4, e a ação 4.1, do capítulo VI, Item 4, constante no Anexo Único do Projeto de Lei nº. 086/2016”.

Interdisciplinariedade”. Tal alteração, à primeira vista, não parece ser pertinente para a reflexão sobre ativismos antigênero na educação. A justificativa dessa proposta de emenda, entretanto, explica sua inclusão no conjunto das proposições de emendas ao PL 86/2016 que abordavam questões referentes a gênero, sexualidade e/ou contracepção. Argumentava-se, na justificativa que a acompanha:

Faz-se necessária a modificação da redação proposta, em razão de que as expressões “*Diversidade, Intersetorialidade e Transversalidade*” não são palavras inócuas. Ao contrário, não obstante sua atual margem de imprecisão ou, paradoxalmente, exatamente por causa deste motivo, estas expressões representam a linha de frente de uma das mais devastadoras ideologias que estão sendo internacionalmente impostas às nações por organizações que pretendem reconstruir a sociedade através da destruição da instituição família enquanto originária da união entre homem e mulher. E o método consiste precisamente em utilizar para isto, como seu principal instrumento, o sistema educacional. Primeiro introduzem-se os conceitos na legislação, para depois inseri-los no sistema educacional. O legislativo brasileiro não pode e não deve curvar-se diante de semelhante armadilha.

Estes conceitos estão sendo propositalmente utilizados para a imposição de agendas políticas cujos verdadeiros objetivos são manifestamente mais amplos do que aqueles que são realmente divulgados. O Congresso Nacional já havia retirado, não sem motivo, estas expressões das metas do Plano Nacional de Educação. Eis que elas reaparecem novamente no nosso Plano Municipal de Educação, depois que o CONAE, órgão do Ministério da Educação responsável, segundo o artigo 8º do Plano Nacional de Educação, pela implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, através de sua conferência realizada em novembro de 2014, resolveu reescrever por sua própria conta estas mesmas metas e passá-las para os municípios exatamente com a redação que havia sido rejeitada pelas duas casas do Congresso Nacional. Qualquer cidadão pode constatar esta fraude legislativa nas páginas 18 e 19 do Documento Final da IIª Conferência Nacional de Educação – Conae 2014, realizada entre 19 a 23 de novembro de 2014, onde se afirma que “*o PNE, o planejamento e as políticas no Brasil devem orientar-se pelas diretrizes seguintes*” e, em seguida, o Ministério da Educação repassa sim aos municípios o texto das diretrizes aprovadas no Plano Nacional de Educação, mas segundo a redação que havia sido originalmente apresentada pelo Ministério ao Congresso Nacional e que este último havia definitivamente rejeitado em abril daquele ano. Não se trata de engano fortuito, pois o texto originalmente apresentado pelo MEC obrigaria todas as escolas do Brasil a adotarem a ideologia de gênero, foi exatamente isto que o Congresso rejeitou e é exatamente isto o que vemos nas mais de cem páginas seguintes do programa do CONAE, em que os conceitos de gênero são novamente mencionados quase duzentas vezes e como sendo de competência obrigatória dos municípios. (NITERÓI, 2016j, grifo do texto)

As palavras “diversidade”, “intersetorialidade” e “transversalidade” eram, portanto, identificadas como parte integrante dos esforços para alegadamente obrigar a adoção da “ideologia de gênero” nas instituições de ensino, somando-se ao repertório das outras expressões que as demais emendas procuraram suprimir. Segundo essa perspectiva, a inserção de certas palavras e expressões nas legislações aprovadas pelos diferentes entes federados constituiriam tentativas de impor uma “devastadora” ideologia que visaria destruir a “instituição família enquanto originária da união entre homem e mulher”, assim como o próprio modelo de sociedade que supostamente a teria como fundamento.

Convém pontuar que a oposição ao recurso a temas transversais por atores antigênero não se restringe ao caso de Niterói. Seffner constata que a redação do Projeto de Lei nº 7180 de 2014¹⁴⁴, apresentado na Câmara dos Deputados, associa a transversalidade na educação com o emprego de “técnicas subliminares”, esclarecendo que estas, para o senso comum, se aproximam “da sedução, da lavagem cerebral, dos modos pelos quais alguém é convencido a fazer algo pelo uso da malícia, da manipulação pouco consciente, do apelo a argumentos não racionais e ao vasto mundo das sensações e prazeres do inconsciente” (SEFFNER, 2016, p. 11). Uma política pública transversal, por sua vez, é aquela cuja responsabilidade é compartilhada entre diferentes setores, conforme suas respectivas particularidades (DIAS, CHAVES, FÉLIX, 2015). A transversalidade, assim, tem a intersetorialidade como princípio. Desse modo, compreende-se a rejeição, expressa pela Emenda nº 51, à inserção da categoria “intersetorialidade” no PMEN, dada sua associação íntima com a transversalidade.

O argumento contido na emenda nº 51, reproduzido acima, foi repetido como justificativa das emendas modificativas nº 49 e 54, as quais alteravam apenas os termos cujo emprego supostamente introduziria a “ideologia de gênero” na legislação. As justificativas que tais emendas apresentam apontavam a necessidade de excluir as expressões “diversidades relativas a gêneros” e “sexualidade”. Nota-se, contudo, que quaisquer referências explícitas a questões de gênero e/ou sexualidade eram igualmente suprimidas nessas proposições. Tais referências, assim como o emprego das palavras “diversidade”, “intersetorialidade” e “transversalidade”, são compreendidas como tentativas deliberadas de impor “agendas políticas cujos verdadeiros objetivos são manifestamente mais amplos do que aqueles que são realmente divulgados”, e cuja execução é identificada, por tal perspectiva, com os debates sobre o PNE 2014 e com o Documento Final da II Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014.

As justificativas prosseguiram da seguinte forma:

O Ministério da Educação simplesmente decidiu rasgar as determinações do Congresso, como se fosse ele quem legislasse nesta nação, e sem que tivessem sido dadas a povo e legisladores quaisquer explicações a respeito, utilizando exatamente o mesmo *modus operandi* como estes conceitos apareceram, pela primeira vez no cenário político internacional, na Conferência sobre a Discriminação contra as Mulheres, realizada em 1995 pela ONU em Pequim. Tal conferência supostamente havia sido anunciada para combater a discriminação contra as mulheres, mas o texto oficial mencionava, em vez da discriminação contra as mulheres, insistentemente a discriminação de gênero. Estava sendo inaugurada, naquele ano e no ano anterior, uma nova fase das conferências internacionais da ONU, em que o número de representantes das ONGs credenciadas, ainda que sem direito a voto, superava em

¹⁴⁴ O Projeto de Lei nº 7189/2014, de autoria do deputado Erivelton Santana, propõe alterar o artigo 3º da Lei nº 9.394/1996, acrescentando-lhe o seguinte inciso: “XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas”.

grande proporção o número de representantes dos países. Os delegados presentes foram convencidos pelos representantes das ONGs que no texto que estava sendo proposto entendia-se que as palavras gênero e sexo eram sinônimos. Uma vez aprovado o texto, porém, passou-se a divulgar consistentemente que “*gênero*” e “*sexo*” seriam coisas inteiramente diversas. O termo ‘*gênero*’ significaria a auto-percepção que cada ser humano tem acerca de sua própria sexualidade.

Conforme toda uma consistente e crescente literatura, amplamente documentada, o uso de tais conceitos representa, mais que uma ‘*política*’ de gênero, uma verdadeira ‘*ideologia de gênero*’. Conceitos e noções dúbias e divergentes do ponto de vista cultural social, deve ser tratado com o máximo de cautela, especialmente no que diz respeito a educação de crianças e adolescentes. Não obstante a realidade desta própria sociedade, valores humanistas de respeito às diferenças e respeito ao próximo, são determinantes para efetivar uma cultura de paz em nosso meio. Sem abrir mão dos princípios, formação pessoal, religiosa e familiar que constituem cada indivíduo.

A argumentação exposta em tais justificativas afirmava, portanto, que aquele “método” para introdução da “ideologia de gênero” no sistema educacional brasileiro reproduziria uma estratégia inaugurada em âmbito internacional, por ocasião da Conferência de Pequim, realizada em 1995. Em consonância com o enredo empregado por diversos atores antigênero, o uso do termo “gênero”, em substituição à palavra “sexo”, representaria a própria “ideologia de gênero” e consistiria em modo de inseri-la em diversos contextos. Por essa razão, “conceitos e noções dúbias” deveriam ser encarados com a mencionada “cautela”, visto que poderiam ser propagadores de tal ideologia.

Os argumentos expostos nas justificativas das emendas supracitadas reproduzem ideias que estão presentes em diversos materiais que visam caracterizar a chamada “ideologia de gênero” e denunciar seus supostos perigos. De fato, a acusação de que os organismos internacionais serviriam-aos interesses de “minorias subversivas promotoras de uma cultura antifamília, do ‘colonialismo sexual’ e da ‘ideologia de morte’” é registrada ainda em 1997, no livro **O Evangelho perante a desordem mundial**, de autoria do monsenhor Michel Schooyans (JUNQUEIRA, 2017). Nesta obra, uma das primeiras a mencionar a expressão “ideologia de gênero”, Schooyans (2000, p. 15-16) denuncia estar em curso uma “acelerada degradação do respeito à vida humana”, impulsionada por campanhas conduzidas por atores públicos e privados tanto no plano nacional quanto internacional – com destaque para as conferências internacionais que trabalhariam a favor desse processo. Em tal cenário, a “ideologia de gênero” é apontada como uma das principais “ideologias antivida” da atualidade.

Aquelas justificativas também evidenciam outra característica central das iniciativas recentes de oposição à introdução, nas políticas de educação, de perspectivas promotoras do respeito à diversidade sexual e de gênero: o recurso à noção de “ideologia de gênero” e o ataque a tudo aquilo que seja identificado com essa pretensa ideologia – como o emprego do termo “gênero”. A recusa à utilização da palavra “gênero”, conforme exposto anteriormente nessa tese, remonta a um contexto anterior ao analisado no presente capítulo. Desse modo, os

argumentos mobilizados nas justificativas das emendas sob exame expressam dinâmicas que não se restringem ao Brasil e tampouco ao debate sobre educação.

A análise de Fassin (2011) sobre o ataque ao termo “gênero” fornece elementos importantes para a compreensão de tais dinâmicas. Tomando o caso francês como ponto de partida de sua análise, o autor identifica que as iniciativas de recusa a esse termo e as proposições de substituí-lo pelo vocábulo “sexo”, em curso desde os anos 2000, não são um mero posicionamento frente a questões linguísticas. De fato, tal recusa está diretamente relacionada a mudanças sociais recentes, consistindo em uma resposta à penetração significativa do debate sobre gênero e sexualidade nos cenários políticos nacionais e transnacionais. A resistência ao termo gênero expressaria, sobretudo, um posicionamento oposto a avanços dos movimentos de mulheres e LGBT na política sexual.

Logo, a recusa ao uso do termo “gênero” expressa a própria negação das questões que essa categoria de análise, desnaturalizadora e política, levanta e das mudanças sociais associadas a tal perspectiva. Assim, o que realmente está em jogo na polêmica em torno do termo “gênero” é, conforme identifica Fassin, o próprio fundamento da ordem social nas democracias modernas e, mais especificamente, a “democracia sexual”. Isso se explica pois as sociedades democráticas são caracterizadas, formalmente, por demandarem que as leis e normas sejam definidas pela lógica (política e historicamente variável) da deliberação pública e negociação privada, em substituição ao recurso a entes transcendentais (como Deus, a Natureza ou a Tradição) como autoridades para regular a vida pública (FASSIN, 2011, p. 148).

Nesse cenário, as disputas políticas que envolvem questões referentes a gênero e sexualidade deveriam ser igualmente submetidas a uma lógica de governança baseada em uma dominação racional-legal, e não mais no recurso a noções tradicionais. A democracia sexual, assim, seria a *fronteira final da democratização*, pois as disputas em torno da política sexual são de fato batalhas quanto à possibilidade de extensão da lógica democrática, visto o domínio da diferença sexual ser tratado por seus oponentes como o último refúgio da transcendência (FASSIN, 2011). O combate ao emprego do termo “gênero” em normativas educacionais, assim, se insere nessas disputas sobre o próprio fundamento da ordem social nas democracias modernas, e as tentativas de extirpar tal palavra desses documentos expressam a recusa em combater os privilégios baseados na desigualdade com base em orientação sexual e gênero e em aplicar os princípios da igualdade, impessoalidade e isonomia a sujeitos que não se adequam à heteronormia.

Retomando o exame das emendas apresentadas ao PL 86/2016, constata-se que foram protocoladas outras proposições de emendas voltadas a cercear a abordagem de questões

referentes a gênero, sexualidade e/ou contracepção nos estabelecimentos de ensino localizados em Niterói. Foram elas a Emenda nº 01, de Rodrigo Flach Farah (PMDB), e as Emendas nº 97 e nº 98, de Carlos Macedo (PRP). A primeira delas visava a supressão completa do item 5 do capítulo VI (originalmente intitulado VI – Cidade Educadora: Diversidade, Intersetorialidade e Transversalidade, 5 – Educação e Diversidade de Gênero). Segundo a justificativa ali apresentada, a exclusão integral desse subitem promoveria a retirada da “ideologia de gênero” do PMEN, assim como evitaria “seus respectivos desdobramentos, nas escolas de Niterói”. Tais desdobramentos tampouco são entendidos como aquilo que consta na letra da lei, pois a supressão em questão é defendida “a fim de evitar que conceitos, ações e metas subjetivas sejam colocados na legislação, para após chegarem a sala de aula de forma diferente do que é propagado” (NITERÓI, 2016o).

Novamente, parece-se adotar a narrativa segundo a qual as iniciativas para abordar questões referentes a gênero e sexualidade na educação formal dissimulam suas reais intenções, que seriam implementadas tão logo aquele suposto sistema ideológico integrasse a legislação. A emenda supressiva nº 01 argumentava, especificamente, que a “ideologia de gênero” seria um sistema ideológico sem “fundamento científico algum” que condicionaria “as crianças a aceitar como normal uma vida de representação química e cirúrgica do sexo oposto”. Procurando justificar essas afirmações, citaram-se trechos traduzidos de uma declaração de posição atribuída à American College of Pediatricians¹⁴⁵ que reforçam o binarismo de gênero, entendido como “característica biológica (...) objetiva”, e representam a transexualidade e intersexualidade como patologias¹⁴⁶. As citações reproduzidas também avaliam

¹⁴⁵ Não constam informações a respeito do título da referida declaração ou de sua data de publicação. No texto da Emenda Supressiva nº 01 é reproduzido apenas o link no qual tal declaração foi consultada – mas o mesmo não está mais funcionando (consulta em 26 out. 2020).

¹⁴⁶ Destacam-se, para fins de ilustração, os seguintes trechos da justificativa da emenda supressiva nº 01: “1 – A sexualidade humana é uma característica biológica binária objetiva: ‘XY’ e ‘XX’ são marcadores genéticos saudáveis – e não marcadores genéticos de uma desordem. A norma da concepção humana é ser masculino ou feminino. A sexualidade humana é planejadamente binária com o propósito óbvio da reprodução e da prosperidade da nossa espécie. Esse princípio é autoevidente. As desordens extremamente raras no desenvolvimento sexual, que incluem, entre outras, a feminização testicular e a hiperplasia adrenal congênita, **são todas desvios medicamente identificáveis da norma binária sexual**, e são com razão reconhecidas como desordens da formação humana. Indivíduos que as portam não constituem um terceiro sexo. (...) 2 – Ninguém nasce com um gênero. Todos nascem com um sexo biológico. O gênero (uma consciência e um senso de si mesmo como homem ou mulher) é um conceito sociológico e psicológico, e não biologicamente objetivo. Ninguém nasce com a consciência de si como homem ou mulher (...) Pessoas que se identificam como “se sentissem do sexo oposto” ou “nem masculinas nem femininas, algo entre os dois” (...) permanecem, biologicamente, homens e mulheres. 3 – A crença de uma pessoa de ser algo que ela não é, na melhor das hipóteses, é um sinal de pensamento confuso. Quando um menino biologicamente saudável acredita que é uma menina, ou uma menina biologicamente saudável acredita que é um menino, **existe um problema psicológico objetivo, que está na mente, não no corpo, e deve ser tratado dessa forma**. Essas crianças sofrem de disforia de gênero, formalmente conhecida como transtorno de identidade de gênero, uma desordem mental

negativamente o uso de bloqueadores de puberdade por “crianças”, e apresentam o processo transexualizador como uma ameaça à “saúde física e mental” futura desses sujeitos. Elas dizem:

6 – Crianças que usam bloqueadores de puberdade para personificar o sexo oposto precisarão de hormônios do sexo oposto no final da adolescência. Esses hormônios estão associados com graves riscos para a saúde, incluindo pressão alta, coágulos sanguíneos, AVC e câncer, mas não se limitando a isso.

7 – As taxas de suicídio são vinte vezes maiores entre adultos que usam hormônios do sexo oposto e passam por cirurgias de mudança de sexo, mesmo na Suécia, que é um dos países de maior ação afirmativa LGBTQ. Que pessoa razoável e compassiva condenaria crianças a esse destino, sabendo que depois da puberdade 88% das meninas e 98% dos meninos aceitarão o seu sexo real e terão saúde física e mental?

8 – Condicionar as crianças a acreditar que uma vida inteira de personificação química e cirúrgica do sexo oposto é normal e saudável é abuso infantil. **Apoiar a discordância de gênero como normal através da educação pública e de políticas legais confundirá as crianças e os pais, levando mais crianças a procurar “clínicas de gênero”, onde tomarão drogas bloqueadoras da puberdade.** Por sua vez, isso garantirá que elas “escolherão” uma vida toda de hormônios cancerígenos e tóxicos e provavelmente considerarão passar por uma mutilação cirúrgica desnecessária de partes saudáveis do seu corpo ao chegar à vida adulta. (NITERÓI, 2016o, grifo nosso)

O item 8 da citação reproduzida acima explicita o lugar que é atribuído à educação e às políticas públicas nessa perspectiva. A escola (especialmente a escola pública) é concebida como um lugar privilegiado para a difusão da “ideologia de gênero” e dos variados efeitos tidos como danosos que são atribuídos a ela. No caso específico da emenda supressiva nº 01, sua justificativa destacava a desconstrução do binarismo de gênero e um aparente incentivo a processos transexualizadores em crianças e adolescentes como supostas ameaças representadas pela introdução de questões referentes a gênero e sexualidade no PNEM – ainda que não houvesse nenhuma menção àqueles assuntos no PL 86/2016.

Os trechos da justificativa apresentada na emenda supressiva nº 1, reproduzidos acima, também sinalizam para outra importante dimensão dos ativismos antigênero contemporâneos: a mobilização estratégica de argumentos jurídicos e (supostamente) científicos em defesa de crenças religiosas opostas aos direitos sexuais e reprodutivos, orientadas pelo objetivo de impactar a própria construção do direito secular. Assim, dados científicos e argumentos legais são manipulados por atores conservadores a fim de defender um regime heteronormativo que é entendido não como resultado de dinâmicas sociais, mas como expressão de uma ordem natural, transcendente, que seria necessário preservar. Ao fazê-lo, os discursos antigênero (incluindo a retórica contra a “ideologia de gênero”) reivindicam para si um caráter científico, não obstante sua fundamentação religiosa.

reconhecida na edição mais recente do Manual Diagnóstico e Estatístico da American Psychiatric Association. A psicodinâmica e as teorias de aprendizagem social dessa desordem nunca foram refutadas.” (NITERÓI, 2016o, grifo nosso)

A emenda modificativa nº 97, de Carlos Macedo, propunha alterar outra estratégia do capítulo VI. Ela estabelecia mudar a Ação 1.3 de seu item 3, voltado à garantia de programa de Educação e Prevenção em Saúde. Segundo a alteração, a redação da ação passaria a ser seguinte: “1.3. Estabelecimento de parcerias que colaborem na implementação das ações de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce”. Retirava-se, assim, o trecho final da ação, que previa incluir “disponibilização de preservativos e outros recursos necessários”. Tal modificação foi justificada, no texto da emenda em questão, por alegadamente violar “o direito-dever-goza de educar dos pais”, dado compreender que “matérias relacionadas à orientação sexual (...) são de competência do núcleo familiar e encontram-se na esfera privada das relações jurídicas, tratam-se de matérias relativas às convicções religiosas, morais e íntima dos pais” (NITERÓI, 2016n).

Desse modo, a abordagem daquelas matérias pela escola e seus profissionais em uma perspectiva possivelmente distinta da adotada pela família dos alunos é apresentada como um desrespeito aos “Direitos da Família (...) no dever de educar seus filhos”. Recorreu-se, na busca por legitimar esses argumentos, aos Artigos 206, 208147 e 209148 da Constituição Federal de 1988. A possível relação dos dois últimos artigos com um suposto impedimento para as instituições de ensino abordarem conteúdos ou perspectivas divergentes das adotadas pelas famílias dos estudantes não foi explicada. Já o inciso II do Artigo 206149 foi apropriado em uma interpretação segundo a qual a previsão da liberdade de aprender é entendida como a restrição do que pode ser lecionado a um aluno em função das convicções dele e de sua família.

¹⁴⁷ “Artigo 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola” (BRASIL, 1988).

¹⁴⁸ “Art. 209: O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (BRASIL, 1998).

¹⁴⁹ “Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

Ressalto que essa interpretação é questionada tanto por atores do campo legislativo quanto do campo jurídico.

O vereador Carlos Macedo apresentou outras duas emendas ao PL 86/2016 que abordavam questões pertinentes ao debate sobre gênero e sexualidade: as emendas aditivas nº 98 e nº 100. A primeira delas propunha o acréscimo de mais um artigo ao Plano Municipal de Educação então em debate, numerado como Artigo 6º. Ele estabelecia a proibição de distribuir, utilizar ou até mesmo recomendar, nas instituições de ensino da rede pública municipal de Niterói, qualquer material que versasse sobre “o termo gênero, diversidade sexual e orientação sexual”. Essa proposição de artigo foi uma das principais polêmicas do debate sobre o atual PMEN, cujo desenrolar envolveu o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro e o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Por essa razão, ele será objeto de análise mais detalhada em tópico específico do presente capítulo.

A Emenda nº 100 apresentava a seguinte proposta de adição à Meta 1 do item 3 do capítulo VI: “1.9. Ensino em escolas sobre a proteção da criança desde o ventre materno”. A inclusão de apelo à “proteção da vida humana desde a sua concepção” – conforme consta na justificativa da emenda – em meta voltada à garantia de programa de Educação e Prevenção em Saúde claramente denota adesão ao ideário que visa restringir a autonomia reprodutiva das mulheres. A defesa “da vida humana desde a concepção” é aspecto importante dos ativismos antigênero contemporâneos, que têm como uma de suas bandeiras o combate ao que designam “cultura da morte”. Esta configura-se, contemporaneamente, como categoria central na oposição às legislações que dissociam a sexualidade da reprodução. Como aponta Vaggione (2017), a “cultura da morte” e a “ideologia de gênero” são constructos que visam, de modo complementar, restaurar um pertencimento comunitário supostamente ameaçado pelas demandas “anti-naturais” dos movimentos feministas e pela diversidade sexual.

Houve também a apresentação de emendas com propostas favoráveis ao debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, assim como à adoção de medidas de respeito à diversidade sexual e de gênero nesses espaços. O então vereador Henrique Vieira, em coautoria com Renatinho e Paulo Eduardo, apresentou as emendas aditivas nº 26 e nº 27. Ambas estabeleciam acréscimos de novas ações ao item 5 (então intitulado “Educação e Diversidade de Gênero”) do capítulo VI. Elas propunham estratégias: para garantir a disponibilização de materiais didáticos com a temática de gênero e orientação sexual em bibliotecas públicas¹⁵⁰; e para

¹⁵⁰

A emenda aditiva nº 26 estabelece o acréscimo, ao subitem supracitado, da seguinte ação: “**Ação 1.8.** Garantir a presença de materiais didáticos com a temática de identidade de gênero e orientação sexual no

respeitar o uso do nome social nos registros escolares da rede municipal e o uso de banheiros e uniformes de acordo com a identidade de gênero do estudante¹⁵¹.

Alterações no item 5 do capítulo VI foram igualmente apresentadas pelo vereador Leonardo Giordano (PCdoB). Por meio da emenda aditiva nº 96, ele propôs incluir nova meta, acompanhada de novas ações, ao subitem em questão. Essa meta estabelecia estratégias voltadas a combater a “violência física e psicológica contra o gênero feminino, a população negra e LGBTs” nas instituições de ensino do município. Para tanto, as ações contemplavam iniciativas de formação continuada dos profissionais da educação, criação de espaços de reflexão sobre esse tema, e realização de campanhas sobre o assunto.

Por fim, a emenda aditiva nº 32, de autoria da vereadora Verônica Lima (PT), propunha o ensino de conteúdos sobre noções de direitos, garantias e deveres previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente e sobre noções básicas da Lei Maria da Penha e do Estatuto do Idoso, a fim de atuar na prevenção da violência doméstica e familiar. Planejada para ocorrer com ênfase a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, estendendo-se até o último ano desse segmento, a abordagem de conteúdos sobre violência doméstica e familiar proposta nessa lei vai ao encontro de diversas iniciativas, implementadas por diferentes entes federados, que promovem o ensino da Lei Maria da Penha na Educação Básica. Conforme matéria sobre o tema, desde 2015 sete estados do Brasil aprovaram legislações que determinam o debate nas escolas sobre violência contra a mulher, em cumprimento ao inciso V do Artigo 8º da lei supracitada¹⁵² (FERREIRA, MARTINS, 2019).

Essas iniciativas, que tratam de demanda histórica do movimento de mulheres no Brasil, parecem não enfrentar a resistência que as outras proposições de abordagem de conteúdos referentes a gênero encontraram no debate sobre o PMEN (conforme será exposto

acervo das bibliotecas municipais disponibilizando estes materiais didáticos para instituições privadas de ensino incentivando sua adoção destes espaços” (NITERÓI, 2016a).

¹⁵¹ A emenda aditiva nº 27 estabelece o acréscimo, ao subitem supracitado, da seguinte ação: “**Ação 1.9.** Incluir o uso do nome social respeitando a identidade do gênero nos registros escolares da rede municipal e respeitar o uso de banheiros e uniformes conforme determina a resolução no 12 de 16 de janeiro de 2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos LGBTs da Secretaria de Direitos Humanos” (NITERÓI, 2016b).

¹⁵² O inciso V do Artigo 8º da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006) estabelece: “Art. 8º – A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes: (...) V – a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres” (BRASIL, 2006).

posteriormente no presente capítulo) e sobre outros planos de educação. Nesse sentido, a matéria supracitada expõe que profissionais e órgãos envolvidos com a implementação dessas iniciativas, ouvidos pela reportagem, “são unânimes ao dizer que a maioria das famílias de alunos aceitam o ensino da Lei Maria da Penha nas escolas, mas com cautela”. Inclui-se, nesse universo, a coordenadora do Comitê de Gênero na Educação do Município do Rio de Janeiro, que afirma não ter encontrado resistência às atividades realizadas no âmbito da lei municipal, aprovada em 2018, que prevê o ensino da Lei Maria da Penha nas escolas municipais¹⁵³ (FERREIRA, MARTINS, 2019).

Reforça tal hipótese análise sobre o conteúdo textual de planos de educação de 89 municípios do estado do Rio de Janeiro¹⁵⁴ apresentada por Najjar, Mocarzel e Morgan (2020). Esta constata a presença de estratégias voltadas para o combate à violência doméstica e sexual em maior número de planos, quando comparada com a existência de outras proposições de abordagem de conteúdos referentes a gênero nos documentos. Segundo os autores:

Estratégias relacionadas à violência doméstica e sexual, sobretudo contra a mulher, aparecem em 34 (cerca de 38%) dos PME analisados, ressaltando a importância do ambiente escolar para a proteção e combate a essas práticas. Entretanto, somente 21 planos abordam diretamente as questões de gênero em seu corpo, o que equivale a menos de ¼ dos textos legais analisados.

Entre os que abordam a temática, (...) as questões de gênero e sexualidade não só aparecem muito pouco, como surgem de formas muito distintas de plano para plano, ora em estratégias relativas à formação docente, ora em metas associadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). (NAJJAR, MOCARZEL, MORGAN, 2020, p. 1039-1040)

As emendas aqui analisadas são produto dos debates sobre o PMEN e reflexo das disputas desenvolvidas sobre a possibilidade de inclusão de questões referentes a gênero e sexualidade em seu texto final. A Câmara Municipal de Niterói foi um *locus* privilegiado de visibilização de tais disputas, evidenciadas nas audiências públicas e sessões parlamentares dedicadas a debater o PL 86/2016. Dada a relevância das mesmas para a presente pesquisa, elas são objeto de exame mais detido, apresentado no tópico a seguir.

3.3.2 Audiências Públicas sobre o PL 86/2016

¹⁵³ Lei nº 6.427, de 18 de dezembro de 2018.

¹⁵⁴ Conforme esclarecem os autores da pesquisa, o estado do Rio de Janeiro possui 92 municípios, mas três deles não foram incluídos na análise apresentada no artigo em questão: Volta Redonda, Niterói e Rio de Janeiro.

Ao longo dos meses de junho e julho de 2016, foram realizadas 4 audiências públicas voltadas a debater, junto a setores da sociedade civil, a proposta de PME enviada para a Câmara Municipal de Niterói. A possibilidade de o PL 86/2016 estabelecer metas e estratégias que incluíssem a abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade nas instituições de ensino do município foi o principal tópico de debate na maior parte desses eventos, tendo 2 deles sido especificamente planejados para tratar de tal assunto: as audiências públicas de 05 e 06 de julho de 2016 – dedicadas especificamente, respectivamente, aos atores favoráveis à inclusão desses temas no plano de educação de Niterói e aos atores contrários.

A previsão de adoção de medidas de respeito à diversidade sexual e de gênero nas escolas – inclusive através do debate sobre esses temas nas instituições de ensino e do combate às formas de violência e discriminação baseadas nesses marcadores sociais – também dominou as intervenções realizadas na primeira audiência pública sobre o PL 86/2016, ainda que não tenham sido previamente definidos quais pontos específicos do projeto constituiriam seu objeto de discussão. De fato, a abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade na educação formal e/ou a mobilização da retórica antigênero foram objeto da fala de 53 dos 56 membros da sociedade civil que se pronunciaram na tribuna durante essa audiência, de todos os 4 vereadores que também falaram na tribuna e de 2 dos 3 convidados que compuseram a Mesa.

Outros temas foram contemplados na ocasião, mas por consideravelmente menos pessoas. Dentre as pessoas que se inscreveram para falar na tribuna, apenas 2 abordaram temas sem aparente associação com a possibilidade de debate sobre gênero e sexualidade na educação formal¹⁵⁵. Houve também outros 2 expositores que declaram apoiar as pautas do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE), mas sem especificar quais delas e tampouco as razões para tanto.

As demandas do SEPE em relação ao PL 86/2016 foram expostas por Diogo Oliveira, representante do sindicato convidado para integrar a Mesa na audiência pública de 07 de junho de 2019. Tais demandas diziam respeito a algumas metas e ações que, segundo ele afirma, estavam no documento final aprovado na III CONFEMEN e foram retiradas no projeto enviado pelo governo para a Câmara dos Vereadores. Os pontos apontados por Diogo se referem à Educação Infantil e à formação e valorização dos profissionais de educação. Mais especificamente, são apontadas como demandas da categoria: a universalização das vagas para

¹⁵⁵ Elas mencionaram, com menor frequência e ênfase, questões concernentes: à III Conferência Municipal de Educação de Niterói; às creches; à Educação Especial; à necessidade de melhorar a qualidade do ensino; ao “desmonte” então vivenciado, em âmbito nacional, no Ministério da Ciência e Tecnologia; e às melhorias para os cursos universitários oferecidos no município.

crianças de 0 a 5 anos; a regulamentação do regime de trabalho em bidocência na Educação Infantil¹⁵⁶ de tempo integral; a migração de todas as professoras que trabalhavam em regime de dupla regência para o regime de 40 horas com o pagamento de dedicação exclusiva; a garantia de licença para estudos remunerada; a implantação da reserva de 1/3 da carga horária para atividades de planejamento para todos os professores da rede municipal; a proibição do recurso recorrente à contratação temporária para a rede municipal de ensino; a redução da jornada de trabalho dos funcionários administrativos da educação para 30 horas semanais; e a criação do cargo de cozinheiro escolar, possibilitando a mudança para este cargo das merendeiras da rede municipal de educação de Niterói. Cabe ressaltar que Diogo também indica que o sindicato defende a aprovação, na íntegra, do “capítulo de gênero e diversidade sexual nas escolas” – isto é, do item 5 do capítulo VI. A esse respeito, ele diz:

(...) essa defesa é a verdadeira defesa da família, porque a escola pública é a escola de todas as famílias. E não adianta que os conservadores não vão tomar conta da escola pública. Com ou sem esse capítulo, o debate de gênero e diversidade sexual vai ser feito na escola pública. Tirem a mão da escola pública e deixem o povo entrar e ficar na escola pública. Viva a diversidade e viva a inclusão!

O breve argumento apresentado por Diogo sinaliza pontos importantes do debate que será observado nas audiências sobre o PMEN: a disputa sobre a categoria “família” e a afirmação, pelos atores favoráveis à manutenção do trecho supracitado do plano, da escola como instituição que deve promover a inclusão. Tais questões serão melhor examinadas ao longo do presente capítulo.

Além de Diogo, integraram a Mesa: a Secretária de Educação, Ciência e Tecnologia do município de Niterói, Prof.^a Flávia Monteiro de Barros Araújo; Cláudia Regina de Souza Costa, representante do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro (SINEPE/RJ); e o vereador Paulo Henrique (PPS), na condição de Presidente da Mesa. Dentre essas duas outras convidadas que compuseram a Mesa, Cláudia Regina, na condição de presidente do sindicato “representativo dos estabelecimentos de ensino privado de 61 municípios do estado do Rio de Janeiro”¹⁵⁷, sinalizou que o SINEPE/RJ defendia a supressão da Ação 1 da Meta 1 do capítulo VI, item 5, que previa a “elaboração e divulgação de material educativo informativo e publicações com temas relacionados às questões de gênero e orientação sexual”.

¹⁵⁶ A bidocência na Educação Infantil se caracteriza pela atuação de duas professoras habilitadas, ao mesmo tempo, na turma. Diferencia-se da organização de turmas de Educação Infantil nas quais a professora conta com uma auxiliar – esta não sendo, necessariamente, dotada de formação para atuar na regência de turmas nesse segmento.

¹⁵⁷ Conforme descrição contida no site do SINEPE/RJ: https://www.sineperj.org.br/sindicato_historia (acesso em 17 dez. 2020).

A então secretária de educação do município, professora Flávia Monteiro de Barros Araújo, não se posicionou abertamente quanto ao item 5 do capítulo VI do PL 86/2016 em nenhuma das quatro audiências sobre o projeto de lei em questão, nas quais esteve presente na condição de convidada para compor a Mesa. Contudo, há elementos de suas falas que, implicitamente, indicam que ela não era favorável à exclusão desse trecho do PMEN158.

Flávia Monteiro ressaltou a “importância” de o PMEN “estar em consonância com os princípios que regem o Estado de direito. São eles: o respeito, a tolerância, a não discriminação”. Mencionando a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação de 2014, ela afirmou que os princípios ali postos “são superiores e eles devem orientar o trabalho que nós desenvolvemos nas escolas”. Tais falas, retiradas da exposição realizada na audiência de 05 de julho de 2016, foram acompanhadas pelo elogio e endosso de trecho da argumentação da defensora pública do estado do Rio de Janeiro Livia Casseres, que a antecederia naquela ocasião. A defensora argumentou que o conteúdo do Artigo 3º da Constituição consagra ser um dos objetivos do Estado brasileiro incluir a “pauta da diversidade na sociedade”, de modo que “não somente (...) é lícito, dentro do legislativo brasileiro, propor leis que visem abraçar a diversidade, mas isso é uma dívida do Estado brasileiro”. Com base nisso, Livia concluiu que “é dever desse Estado, à luz da Constituição, à luz de todos os tratados internacionais de direitos humanos que o Brasil assinou, promover educação pela diversidade”. A compreensão de que a educação para a tolerância e não discriminação deve ser promovida no PMEN foi reafirmada por Flávia na audiência de 06 de julho de 2016, não obstante a hostilidade enfrentada por ela na ocasião.

As falas que se seguiram às exposições dos convidados da Mesa da audiência pública de 07 de junho de 2016 foram mormente dedicadas à temática da abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade na educação formal. Tais questões – como mencionado anteriormente – também foram o tema central das audiências públicas sobre o PMEN ocorridas

¹⁵⁸ O posicionamento de Flávia Monteiro em relação a essa questão apareceu explicitamente em outras ocasiões. Em reunião para debater o PMEN, realizada em 1º de junho de 2016, entre os vereadores de Niterói e “educadores, professores e todo o primeiro escalão da Secretaria e Fundação Municipal de Educação”, a então secretária de educação do município ressaltou que “Há muito preconceito e fantasia nessa discussão. A escola tem função de orientar e combater o preconceito. A questão LGBT, por exemplo, não tem como não passar pelo debate escolar. Ninguém vai induzir nenhum aluno a nada, é mais uma visão distorcida” (disponível em: <https://www.facebook.com/camaraniteroi/photos/a.250124491806680/635387186613740/>; acesso em 02 out. 2020). Outra afirmação de Flávia, reproduzida textualmente em edição do informativo **Câmara em Revista** publicada após a aprovação do PMEN 2016 na Câmara, corrobora tal posicionamento: “A escola tem função de orientar e combater o preconceito. A questão LGBT, por exemplo, não tem como não passar pelo debate escolar. Ninguém vai induzir nenhum aluno a nada, é mais uma visão distorcida. Não é a retirada de uma palavra que vai impedir o debate. As abordagens sempre serão feitas conforme as faixas etárias diversas” (CÂMARA EM REVISTA, 2016b, p. 3).

em julho de 2016. Desse modo, apenas as audiências do dia 07 de junho, 05 e 06 de julho de 2016 serão objeto de exame mais detalhado.

Tal exame se baseia sobretudo no registro em vídeo, fornecido pela Câmara Municipal de Niterói, desses eventos. Complementa-o o recurso a fotografias (reproduzidas em matérias publicadas no portal do jornal **O Globo** e na **Câmara em Revista**) e outras filmagens das audiências (disponíveis em perfis diversos no YouTube), utilizadas para montar um panorama imagético mais completo do cenário representado pelo plenário da Câmara Municipal de Niterói. Essa complementação justifica-se pela limitação do plano mostrado nos registros audiovisuais das audiências públicas fornecidos pela Câmara Municipal de Niterói, centralizado na Mesa da Presidência. Portanto, os vídeos oficiais não possibilitam ver a totalidade do plenário e nem as galerias. Conhecer como esses espaços foram ocupados nas audiências em questão é pertinente para o relato que será apresentado, pois lá se localizaram atores que tiveram participação ativa no decorrer dos eventos – visto que tal participação não foi restrita apenas aos discursos proferidos na Mesa da Presidência ou nas tribunas. De fato, nos próprios vídeos oficiais das audiências públicas ouvem-se intensas e recorrentes manifestações sonoras vindas das galerias e do plenário, fornecendo indícios do engajamento, durante essas ocasiões, dos atores localizados nesses espaços.

Essas manifestações foram mais acentuadas na audiência de 07 de junho, na qual não houve delimitação de tema específico para debate e, conseqüentemente, encontravam-se atores com posicionamentos diversos e mesmo conflitantes. O recurso a manifestações sonoras de apoio ou repúdio, através de palmas, vaias ou palavras de ordem, também foi frequente na audiência de 06 de julho. Nesse ponto, ela destoa das outras duas audiências temáticas sobre o PL 86/2016 (isto é, as audiências de 29 de junho e 05 de julho), nas quais predominava o silêncio durante as exposições de membros da Mesa e de pessoas que se pronunciaram na tribuna, seguidas, geralmente, de palmas formais.

Ainda sobre a audiência de 07 de junho, desde seu início ela foi marcada por um clima de tensão, com considerável barulho e, em consequência, constantes pedidos de silêncio emitidos pelo presidente da Mesa. Tais pedidos foram recorrentes ao longo da audiência, assim como a interrupção temporária das falas em função das intensas manifestações sonoras e, em uma ocasião, devido a uma situação de agressão que teria ocorrido na audiência.

Não apenas as exposições de todos os membros da Mesa foram interrompidas em diversas ocasiões. Também as falas, na tribuna, de membros da sociedade civil e vereadores (que se estendem por um período de 3 horas e 56 minutos) foram marcadas por constantes e diversas manifestações dos presentes – através de vaias, palmas, palavras de ordem. Dentre as

palavras de ordem entoadas, estavam: “Escola é instrução! Família é educação!”; “Me representa!” (dito por atores de ambos os posicionamentos no tocante à abordagem de gênero); “Eu beijo homem, beijo mulher, tenho direito de beijar quem eu quiser!”; “Fascista!”; “Fora PSOL!”; “O Estado é laico!”; “Não vai passar! Não vai passar!”; “Racistas, machistas, fascistas, não passarão!”.

As imagens da audiência¹⁵⁹ mostram que o Plenário Brígido Tinoco encontrava-se lotado: todos os assentos estavam ocupados, havia diversas pessoas de pé nos fundos do plenário, em volta das tribunas e atrás da Mesa da Presidência. Nas galerias, aparentemente também no limite da capacidade de público, havia várias faixas penduradas, inclusive com algumas se sobrepondo a outras. Nelas, liam-se frases como "Vote junto com a família brasileira. IDEOLOGIA DE GÊNERO NÃO!"; "Somos contra a ideologia de gênero. ESCOLA sem PARTIDO. 07/JUNHO às 19 hs."; "FAMÍLIA GERA VIDA – ESPERANÇA DA HUMANIDADE" – acima dessa frase, havia a reprodução de figuras que simulavam a família, compostas por um homem, uma mulher e filho(s) –; e "Deus nos salve da homofobia de cada dia" – esta faixa parecia ter, na sua parte inferior, os logos da ABGLT e do GDN. Além delas, nas galerias também estavam penduradas a bandeira do orgulho LGBT e banners com os logos do Grupo Diversidade Niterói (GDN) e do Grupo Transdiversidade Niterói (GTN).

Figura 3 – Audiência Pública de 07 de junho de 2016, Câmara Municipal de Niterói

¹⁵⁹ As imagens utilizadas para o relato aqui apresentado sobre a Audiência Pública de 07 de junho de 2016 dizem respeito ao vídeo com a íntegra da Audiência, obtido diretamente com a Câmara Municipal de Niterói, à fotografia reproduzida na página 147 – retirada de reportagem de Mourão (2018) –, e a curtos vídeos de trechos do evento postados no YouTube. Estes consistem, sobretudo, em vídeos de algumas das falas proferidas na tribuna, na ocasião, por membros da sociedade civil. Neles, são mostradas rapidamente imagens do plenário e das galerias. Enumero os vídeos selecionados: “Audiência Publica PNE Niterói com Zenóbio Fonseca 07.06.16” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cxoev9QJPP4>); “Audiência Publica PNE Niterói com Zenóbio Fonseca (plenário)” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CPFFcf2Ax88>), “Nedson Eckhardt – Audiência Pública PME Niterói” (<https://www.youtube.com/watch?v=Q0C5YFafbG0>), “AUDIÊNCIA PÚBLICA EM NITERÓI” (https://www.youtube.com/watch?v=XP_LVh5Pg1w), “Vânia Bretas – Audiência Pública PME Niterói” (https://www.youtube.com/watch?v=cuFwVG_N9zk), e “AUDIÊNCIA PLANO EDUCAÇÃO 2016” (<https://www.youtube.com/watch?v=UlwLvHnadeY>).



Fonte: Sérgio Gomes / Câmara Municipal de Niterói

Abaixo, nos fundos do plenário e no espaço destinado aos assentos, algumas pessoas erguiam folhas com conteúdos que demonstravam diferentes posicionamentos quanto àquele que seria o principal tema da audiência: as questões referentes a gênero e sexualidade. Dentre as mensagens escritas nelas, é possível identificar: “NÃO À IDEOLOGIA DE GÊNERO NAS ESCOLAS”; “EDUCAÇÃO SIM! GÊNERO NÃO!”; “PELO FIM DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER. NÃO SE CALE!”; e “TODO ESTUPRADOR TEM FAMÍLIA. ALIÁS, BOA PARTE DELES SÃO PAIS DE FAMÍLIA QUE ESTUPRAM SUAS PRÓPRIAS FILHAS E ENTEADAS”.

As mensagens expostas nessas folhas e naquelas faixas sinalizam para ideias que balizaram muitos dos argumentos, apresentados ao longo das audiências, para defender ou recusar a inclusão da abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade na proposta de PME então em debate. Examinam-se, a seguir, estes argumentos.

3.3.2.1 “Ideologia de gênero não!”: O que diziam os atores contrários a uma proposta de educação inclusiva

As Audiências Públicas sob exame contaram com a participação de diversas pessoas – entre vereadores, convidados que integraram as Mesas e membros da sociedade civil. Além dos integrantes da Mesa da Audiência Pública de 07 de junho, citados anteriormente, também estiveram presentes na condição de membros das Mesas das demais audiências: Tânia Albuquerque (Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil de Niterói), Carolina Mota (colaboradora do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro pela Comissão de Direitos Humanos através do eixo de diversidade sexual e de gênero), Livia Casseres (Núcleo da Diversidade Sexual e Direitos Homoafetivos da Defensoria Pública do estado do Rio de Janeiro) e Nívia Barros (professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense) – convidadas da audiência de 05 de julho de 2016; e Zenóbio Fonseca (representando a Associação Nacional de Juristas Evangélicos), Marisa Lobo, Michel Saad (representando a Comissão de Direito de Família da Ordem dos Advogados do Brasil de Niterói) e Marta Sobreira Neto – convidados da audiência de 06 de julho de 2016.

Quanto aos membros da sociedade civil que se pronunciaram na tribuna em alguma daquelas três audiências, constata-se certa variedade de identidades que foram mobilizadas por eles ao se apresentarem – ainda que nem todos o tenham feito. Tais pessoas se apresentaram a partir de suas identidades profissionais – sobretudo como professores e/ou educadores –; da condição de moradores da cidade; como pai ou mãe; estudantes; adeptos de alguma religião cristã; e, por fim, como membros ou representantes de associações ou coletivos diversos. Dentre as organizações citadas, encontram-se: a Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE), o Grupo Diversidade Niterói (GDN), o Conselho Municipal de Políticas para Mulheres de Niterói, a União Brasileira de Mulheres, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), o Movimento Brasil Livre (MBL), o Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT), a Coordenadoria de Defesa aos Direitos Difusos e Enfrentamento à Intolerância Religiosa (CODIR-Niterói), Conselho Escola Comunidade (CEC), entre outros.

Dentre as falas dos atores contrários à inclusão de quaisquer referências a questões sobre gênero ou sexualidade no PMEN, é possível constatar adesão a elementos importantes da retórica antigênero. Um deles diz respeito ao recurso a argumentos jurídicos e à noção de direitos a fim de cercear a iniciativas voltadas a promover o respeito à diversidade sexual e de gênero. Nesse sentido, foram também mobilizados com frequência argumentos segundo os quais a proposta de plano de educação apresentado ao Legislativo de Niterói feriria o conteúdo da legislação nacional e internacional e o debate sobre gênero e diversidade nas escolas visaria destituir a primazia dos pais na educação dos filhos, entendida como um “direito” da família.

O primeiro daqueles argumentos é sintetizado na fala apresentada por Zenóbio Fonseca na Audiência Pública de 07 de junho, então presente na condição de membro da sociedade civil inscrito. Afirmando representar a Associação Nacional dos Juristas Evangélicos¹⁶⁰, Zenóbio Fonseca¹⁶¹ elenca uma série de normativas que sustentariam, segundo ele, que a proposta de Plano Municipal de Educação então em debate em Niterói seria contrária a dispositivos legais nacionais e internacionais aos quais o Brasil aderiu. Diz, assim, que o Plano Municipal de Educação divergiria do que prevê o Plano Nacional de Educação, pois:

O Artigo 2º do Plano Nacional de Educação BANIU a expressão da ideologia de gênero. E, infelizmente, o CONAE, o CONAE enviou para os 5.470 municípios do Brasil um aditivo, uma diretriz, colocando a ideologia de gênero. E eu posso aqui afirmar que o Plano Municipal de Educação em Niterói, ele afronta o Artigo 7º e 8º da Lei 13.014 [sic] que fala que os planos municipais e os planos estaduais têm que ser em consonância com o Plano Nacional de Educação.

Zenóbio estendeu o argumento da pretensa ilegalidade da inclusão de referências a gênero e orientação sexual no PMEN ao elencar outras normativas que supostamente ilustrariam o desacordo desse PL com dispositivos legais nacionais e internacionais. Diz:

O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos fala que cabe aos pais o direito à educação dos seus filhos, seja no aspecto moral, no aspecto educacional. O Artigo 13 do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos e Culturais fala a mesma coisa. O Artigo 12, inciso 4, do Pacto de São José da Costa Rica fala a mesma coisa. O Artigo 2º da Convenção da Proteção dos Direitos da Criança fala a mesma coisa. O Artigo 229 da Constituição fala a mesma coisa. O Artigo 1.634 do Código Civil fala a mesma coisa. O Artigo 58, ECA, fala que cabe aos pais o direito da educação, da orientação, da questão da sua família.

Esses argumentos resumem parte do conteúdo do Parecer Técnico-Jurídico da ANAJURE sobre os Planos Estaduais e Municipais de Educação¹⁶², datado de 25 de junho de 2015 e publicamente apoiado pela Associação Brasileira de Instituições Evangélicas de Ensino,

¹⁶⁰ “A Anajure (...) foi fundada em 2012, no Auditório Freitas Nobre, na Câmara dos Deputados em Brasília, por um grupo de juristas evangélicos. Entre eles estava a ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, que foi homenageada na ocasião pelos ‘mais de 20 anos de atuação em favor de causas cristãs e do direito à vida e da família’. (...) a organização tem atuado de forma incisiva nas Câmaras Legislativas, colaborado em projetos de lei, ajudado a impedir votações, participado de audiências no STF – principalmente em pautas como a descriminalização do aborto e a criminalização da homofobia – e angariado aliado [sic] poderosos no governo Bolsonaro,” (ZANATTA, 2019). Cabe pontuar que a ANAJURE “alega que Damares não é uma fundadora do grupo por não ter assinado a ata de fundação. (...) A ministra esteve presente na cerimônia de fundação e foi homenageada na ocasião. (...) Por meio de nota, a Anajure afirma que Damares ‘apenas manifestou apoio e esteve presente na solenidade de lançamento da associação, em 2012. Por breve período de tempo, ela chegou a ocupar o posto de líder departamental de assuntos legislativos, cargo posteriormente deixado. Tais elementos, no entanto, não a caracterizam como membro fundadora” (JOÃO FILHO, 2020).

¹⁶¹ Quando do lançamento institucional da ANAJURE, em 29 de novembro de 2012, Zenóbio Fonseca tomou posse como Diretor de Assuntos Governamentais do Conselho Diretivo Nacional da Associação (CARLOS, 2012).

¹⁶² Disponível em: https://anajure.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Parecer.PNE_.PEE_.PME_.Final-2-1.pdf Acesso em 04 fev. 2021.

Associação Internacional de Escolas Cristãs e Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios¹⁶³. Tal parecer busca analisar “a constitucionalidade, legalidade e legitimidade” da inserção da abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade – designadas no documento como “ideologias desconstrucionistas do *ethos* nacional” – nos planos de educação subnacionais.

Partindo do pressuposto de que os planos estaduais e municipais de educação “são consequentes lógicos e necessários do PNE, sem poder dele se apartar para estabelecer (...) metas e estratégias incongruentes com o disposto em Lei”, o Parecer argumenta que a inserção de “expressões como ‘*identidade de gênero*’ e ‘*orientação sexual*’, características da chamada ideologia de gênero”, não correspondem às diretrizes contidas no Plano de Educação aprovado pelo Congresso Nacional em 2014 (ANAJURE, 2015, p. 6-7). E complementa:

Mais que isso, registre-se que não se trata aqui de mera *lacuna*, *omissão* ou *silêncio eloquente* (*beredtes Schweigen*) do Legislador Federal. Em verdade, o Congresso Nacional, democraticamente, legítimo representante do Povo brasileiro, rejeitou o estabelecimento de tais expressões no Plano Nacional de Educação, por certo carregadas de uma semântica ideológica que não corresponde aos *mores maiorum civitatis* da nação brasileira. **Há sido, assim, uma legítima e democrática opção legislativa do Legislador nacional.** (ANAJURE, 2015, p. 7)

Tal parecer sustenta, logo, que a ausência de referências explícitas a temáticas sobre gênero e sexualidade no PNE é fruto de uma rejeição em função da qual a inclusão daquele conteúdo nos planos subnacionais de educação configuraria “um vício formal e material” e, portanto, seria ilegal e inconstitucional. Ainda sob uma perspectiva jurídica, argumenta-se que a abordagem de “teorias como a da identidade de gênero, dominação etária, orientação sexual” nos sistemas de ensino formal fere “princípios e preceitos constantes dos mais importantes tratados, pactos e declarações de direitos humanos fundamentais” e viola o ordenamento jurídico do país. Nesse sentido, o parecer cita trechos específicos de diversos desses documentos internacionais¹⁶⁴ dos quais o Brasil é signatário a fim de sustentar que:

Os principais tratados, pactos e declarações de direitos humanos internacionais estabelecem que é **tarefa da família a formação moral e religiosa das crianças e adolescentes**. Trata-se, portanto, de um direito humano fundamental assentado no princípio supraconstitucional da dignidade da pessoa humana. Assim, a mera tentativa

¹⁶³ “ANAJURE emite Nota Pública e Parecer Jurídico sobre Planos Estaduais e Municipais de Educação”. Disponível em: <https://anajure.org.br/anajure-emite-nota-publica-e-parecer-juridico-sobre-planos-estaduais-e-municipais-de-educacao/> Acesso em 04 fev. 2021.

¹⁶⁴ Especificamente, o parecer sustenta que os seguintes documentos estabelecem a primazia da família na formação moral e religiosa de crianças e adolescentes: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo 26, inciso 3); o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Artigo 13, inciso I); o Pacto de San Jose da Costa Rica de 1969 (Artigo 12, item 4); a Convenção sobre os Direitos da Criança (Artigo 18, inciso I); o Protocolo adicional à Convenção de Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais (Artigo 2º); e a Carta Dos Direitos Fundamentais Da União Europeia (Artigo 14º).

de o Estado imiscuir-se em assuntos da órbita privada e familiar dos indivíduos já se configura em grave violação de direito. (ANAJURE, 2015, p. 21)

Já no âmbito do ordenamento jurídico nacional, alega-se que a Constituição Federal de 1988 (Artigos 227, 228 e 229), o Código Civil (Artigo 1.634) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Artigo 58) estabeleceriam que deve ser respeitada a primazia da família na educação, “inclusive moral, dos filhos menores” (ANAJURE, 2015, p. 24). Não obstante nenhum desses documentos fale explicitamente em primazia, prioridade ou exclusividade da família na tarefa de educar crianças e adolescentes, o parecer sustenta tal tese a partir de curiosa linha de raciocínio:

Alguém poderia questionar o porquê de ser concedida à família a primazia na formação moral dos filhos. Porém, deve-se levar em conta que o Código Civil e o Código Penal determinam que *é dever da família – não dos professores – prestar sustento material e moral aos filhos.*

Mais do que isto, o art. 932 do Código Civil determina que os pais são responsáveis pela reparação dos danos que seus filhos causarem a terceiros. Assim, se um aluno arranhar a pintura do carro de um professor, os pais serão chamados a pagar pelo prejuízo causado. Se a família tem o ônus de suportar as consequências dos atos de seus filhos, é natural que tenha a primazia em sua formação moral. Seria contraditório dar aos professores a tarefa de educar moralmente os alunos, inclusive ministrando conhecimentos sobre comportamentos sexuais ou sexualidade, que são elementos claramente morais, e terão reflexos no comportamento das crianças e adolescentes, a menos que os professores tivessem também o ônus de serem responsabilizados pelos danos causados pelos alunos. O fato jurídico é que: **a lei não permite e nem comete a professores a tarefa de educar moralmente os alunos.** (ANAJURE, 2015, p. 25)

Constata-se que, no parecer supracitado, os dispositivos legais citados são recuperados a fim de afirmar que a educação é tarefa da família, prioritariamente. Segundo tal argumentação, ainda, a escola não poderia, legalmente, ofertar uma educação que divirja dos valores morais professados pelas famílias dos alunos. Além de supostamente ilegal, tal medida é apontada como ilegítima, visto que se considera que “a maior parte da sociedade brasileira rejeita a ingerência estatal no que diz respeito ao ensino de preceitos que envolvam a moral e religião das famílias” (ANAJURE, 2015, p. 27).

Os argumentos, aqui selecionados, contidos no parecer da ANAJURE e reproduzidos na fala de Zenóbio Fonseca sinalizam para o recurso, durante o processo de debate do PL 86/2016, a uma dimensão característica dos movimentos antigênero atuais: a mobilização estratégica de dispositivos legais por atores que buscam cercear iniciativas voltadas a promover o respeito à diversidade sexual e de gênero e a reconhecer os direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos. Essa *acentuada juridificação da moralidade* tem caracterizado a atuação de setores religiosos conservadores no cenário político atual, que levam suas “preocupações sobre a regulação moral da sexualidade para o campo do direito (...) como estratégia e arena para enfrentar movimentos feministas e LGBTQI” (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p. 30). Nesse esforço, tais setores adotam um discurso que, visando

“redefinir sentidos e limites para os direitos”, afirma a defesa da chamada família natural e da sexualidade reprodutiva.

Em consonância, o parecer da ANAJURE recorre constantemente à noção de “família” e aos supostos direitos invioláveis da mesma para procurar justificar sua oposição à inclusão de quaisquer referências a gênero e sexualidade em planos de educação. A defesa da primazia da família na educação de crianças e adolescentes é apresentada, segundo tal argumentação, como uma demanda por respeito e cumprimento de disposições contidas na legislação nacional e internacional. Oculta-se, desse modo, a tentativa de imposição de uma moral sexual supostamente universal, de base religiosa, através do recurso a leis seculares – assim como também são deslegitimadas quaisquer divergências e críticas às interpretações que esses setores religiosos conservadores apresentam sobre as legislações por eles mobilizadas.

O parecer da ANAJURE também evidencia outra dimensão importante dos argumentos evocados para proibir a inclusão de estratégias voltadas à promoção da igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual no PMEN: a compreensão do Estado como um ente autoritário, que supostamente visa impor um sistema ideológico com o qual a maior parte das pessoas não estaria de acordo, além de proibir que os pais possam intervir sobre essas práticas de “ideologização”. No caso específico de Niterói, o Executivo municipal foi identificado como alinhado a essa postura autoritária, visto ter enviado à Câmara de Vereadores uma proposta de PMEN que “manteve a inserção da ideologia de gênero”, não obstante os termos identificados com essa questão tenham sido suprimidos na lei 13.005/2014.

A suposta ilegalidade de incluir a previsão de abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade no PMEN também foi recorrentemente evocada durante a audiência pública de 06 de julho, tendo encontrado adesão por parte dos membros da sociedade civil que se pronunciaram na tribuna. Estes mobilizaram argumentos de pretensa natureza jurídica que supostamente evidenciariam ser ilegal introduzir a “ideologia de gênero” nos planos de educação subnacionais, de modo geral, e no PMEN, especificamente. O mais recorrente desses argumentos sustentava que a retirada de menções à dita “ideologia de gênero” do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 equivaleria à proibição de que tal tema fosse inserido nos planos subnacionais – de modo semelhante ao defendido por Zenóbio. A exposição de Luiz Guilherme Neto, que disse representar a União dos Juristas Católicos do Rio de Janeiro (UJUCARJ), o ilustra. Segundo ele:

Foi proposto o projeto de lei número 8.035 em 2010, instaurando, pedindo, o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2011 a 2020. Esse plano inicialmente continha o gênero. Contudo, em dezembro de 2013, o Senado Federal, a Casa da federação brasileira, legitimamente votada, suprimiu, eliminou, toda expressão contendo “gênero” e “orientação sexual”. Esse Plano Nacional de Educação é lei.

Deve ser cumprida. Voltou essa minuta do projeto de lei para a casa da população, a Câmara dos Vereadores, respeitando o processo legislativo brasileiro previsto na nossa Constituição Federal, com essas emendas supressivas do gênero. Essa lei entrou em vigor como Plano Nacional de Educação, número 13.005 de 2014, que foi sancionada em 24 de junho de 2014. (...) Só que em novembro do ano passado... novembro de 2014, foi promulgada no CONAE, à revelia, ao arripio da lei, veio propor um plano municipal dessoante do Plano Nacional de Educação, contendo o capítulo sobre gênero na sua meta 6, contendo as palavras como “diversidade” e “transversalidade” e “transgeracionalidade” – que propõe a pedofilia, educação de gênero e, como muito bem falado pelos nossos colegas aqui, essa destruição do pensamento na criança.

A semelhança do posicionamento, apresentado acima, de alguém que se identifica a partir do pertencimento religioso ao catolicismo com o parecer da ANAJURE sinaliza para outro aspecto fundamental dos ativismos antigênero: aquilo que Biroli, Machado e Vaggione (2020) identificam como as *alianças e afinidades entre diferentes setores*, especificamente entre setores evangélicos e católicos. A convergência entre atores conservadores católicos e evangélicos na oposição aos trechos do PL 86/2016 que continham referências a gênero e sexualidade se insere, assim, em uma tendência de formação de coalizões amplas que assumiu centralidade na América Latina nos anos 2010. A adesão à narrativa da “ideologia de gênero”, oriunda da Igreja Católica, por setores evangélicos conservadores é uma das expressões da “aliança conjuntural entre atores católicos e evangélicos tradicionalistas” que “opera unificando esses atores no debate e na ação política” em diversos países do continente (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p. 29). Nesse contexto, tais atores compartilham uma agenda antigênero e formam coalizões a fim de intervir na arena pública e, especificamente, influenciar as formas de regular a sexualidade.

Retomando o trecho selecionado da fala de Luiz Guilherme Neto, ele indica outros elementos pertinentes para a compreensão das disputas investigadas nessa tese. Um deles, a compreensão de que o Executivo nacional, através da CONAE, estaria tentando impor o ensino sobre gênero e orientação sexual nas escolas de modo ilegal, visando se sobrepor à decisão supostamente soberana do Congresso Nacional. Nota-se aqui, novamente, a compreensão do Executivo (agora tratando-se do Executivo nacional) como ente autoritário, que se utilizaria de artifícios para impor algo que já foi recusado pela “Casa da federação brasileira, legitimamente votada”. Apesar de a CONAE constituir espaço de deliberação participativo, nota-se que os atores que a criticavam tendiam a identificá-la com o Ministério da Educação – por vezes, referindo-se ao MEC como o autor do Documento Final da conferência que supostamente “mandou” os municípios incluírem o debate sobre gênero e sexualidade nos seus planos de educação.

A associação de certas palavras (“diversidade”, “transversalidade”, “transgeracionalidade”) com uma “educação de gênero” que supostamente promoveria a

pedofilia e “destruição do pensamento da criança” expressa outro elemento recorrente na argumentação dos atores contrários ao item 5 do capítulo VI do PL 86/2016: o pânico da erotização infantil e da exposição de crianças a supostas situações de perigo e confusão. Tais riscos adviriam de práticas que supostamente buscam “inserir desde pequenos a noção errônea de que não existe homem e mulher, (...) que as diferenças corporais devem ser ignoradas, pois ser menina ou menino mesmo enquanto criança, seria uma posição social construída pela família dita, ainda por cima, opressora”¹⁶⁵. Nota-se que na base desse pânico está a noção de que o sexo é mera expressão da natureza e, por conseguinte, a recusa à noção de “gênero” e à ideia de que este seja socialmente construído.

Nesse sentido, vários expositores reforçaram o binarismo de gênero ao sustentar ser o sexo uma categoria biológica binária objetiva. Os marcadores genéticos XX e XY foram apontados como expressão definidora *per se* dos sujeitos como mulheres ou homens; com menor frequência, também se atribuiu essa função à ação de hormônios sexuais durante o desenvolvimento fetal. Argumentou-se, enfim, que o sexo de uma pessoa seria uma característica inata, que não poderia ser alterada; ao contrário da, conforme chamam os atores em questão, “opção sexual”, supostamente uma característica “de livre escolha” do indivíduo – ressalte-se, adulto. Esses argumentos eram justificados sobretudo com referência a um suposto saber científico – identificado com a Medicina, a Biologia e a Psicologia. Porém alguns daqueles expositores também se referiram a Deus e à Bíblia a fim de justificar o binarismo de gênero e a heterossexualidade como expressões da natureza criada por Deus¹⁶⁶.

Segundo essa perspectiva, os “ideólogos de gênero” sustentariam que o gênero é definido individualmente – significando ora a existência de um gênero neutro, ora a ideia de que haveria uma quase infinidade de gêneros. Desse falso pressuposto foram tiradas diversas conclusões: para a “ideologia de gênero” não existiria nem homem e nem mulher, assim como não existiriam nem casais heterossexuais ou homossexuais; esse sistema ideológico faria com que as mulheres rompessem com tudo aquilo que supostamente lhes conferiria essa identidade – a menstruação, o matrimônio e a maternidade –, inviabilizaria a existência da família e, dada

¹⁶⁵ Exposição de Larissa Ferreira.

¹⁶⁶ Os trechos da Bíblia citados para ilustrar esse argumento foram: Romanos 1:26-27 e 1:32 (“26. Por isso Deus os abandonou às paixões infames. Porque até as suas mulheres mudaram o uso natural, no contrário à natureza. 27. E, semelhantemente, também os homens, deixando o uso natural da mulher, se inflamaram em sua sensualidade uns para com os outros, homens com homens, cometendo torpeza e recebendo em si mesmos a recompensa que convinha ao seu erro”; “32. Os quais, conhecendo a justiça de Deus (que são dignos de morte os que tais coisas praticam), não somente as fazem, mas também consentem aos que as fazem”); e Marcos 10:6 (“Porém, desde o princípio da criação, Deus os fez macho e fêmea”).

a defesa do “gênero neutro”, seria contra os homens e mulheres e não protegeria os homossexuais e heterossexuais. Desse modo, a defesa e proteção da mulher, o combate ao preconceito e discriminação, a promoção da igualdade seriam apenas argumentos de uma “estratégia cuidadosamente montada para arrebanhar o apoio popular” e “esconder os pressupostos filosóficos e os interesses de seus promotores”.

Tais pressupostos, assim como seus supostos perigos, são melhor desenvolvidos na apresentação de Marisa Lobo, convidada para integrar a Mesa na audiência pública em questão. Segundo ela, a

(...) questão de gênero (...) surgiu (...) como uma possibilidade de mostrar as diferenças entre homens e mulheres. Então vem essa questão de gênero para diferenciar o sexo masculino e feminino. Mas no começo da história toda, quando se discutia gênero, estava se discutindo realmente as diferenças entre homens e mulheres, lutando pelo empoderamento da mulher, equidade, os direitos das mulheres. Com o passar do tempo essa discussão, ela virou uma discussão esquizofrênica. Não mais esse gênero pertence ao sexo. (...) Então a biologia foi descartada desse ser humano. (...) hoje o que se discute não é esse gênero ligado ao sexo, que lutava pelo empoderamento da mulher. A mulher perdeu o seu direito. (...) Porque hoje não se fala mais da mulher, das pautas femininas. Da mulher que tem útero, desculpa a palavra, a mulher que tem vagina, que menstrua, que tem cólica, a mulher que engravida, a mulher que tem câncer de útero, câncer de mama. Essa mulher foi colocada igualmente a uma mulher trans – não menos importante, vamos deixar claro, mas são outras pautas.

Tendo exposto a suposta distorção da realidade promovida pela “questão de gênero”, Marisa Lobo alertou para as imaginadas consequências danosas de sua inserção na educação:

Então o que essa ideologia de gênero faz? Ela discute a multiplicidade de gêneros. Sabe o que é isso? Eu vou ensinar para vocês. Existe o gênero binário e não-binário. O gênero binário é um gênero consonante com sexo de nascimento. Vamos discutir esse gênero? Sim. O gênero não-binário é o gênero discordante do sexo de nascimento. É esse gênero que você pode ser *gender queer*, *crossdress*, (...) Você pode ser cento e tantos gêneros. Só no Facebook hoje tem 32 gêneros catalogados. Então na sociedade existem pluralidades de gêneros. Você pode viver infinitos gêneros. Pensa, vocês são adultos, professores, o quanto isso afeta a identidade de uma criança. Aí o discurso é legal, é bonito. “Vamos lutar pelo empoderamento da mulher.” De que mulher estamos falando? De que gênero estamos falando? Então pergunta, quando um professor disser para você: “Eu vou falar de gênero para seu filho!” Você pergunte para ela: “Professora, tudo bem, de que gênero nós vamos falar? Do gênero binário, em consonância com o sexo? Ou do gênero não-binário, discordante do sexo?” Porque essa ideologia de gênero eu não quero na escola. Agora, se for para ensinar o meu filho, o meu menino, a respeitar as meninas, como eu faço em casa, isso é bem-vindo. Se for ensinar as minhas meninas respeitarem os meninos, vai ser bem-vindo. Agora se fosse para feminilizar os meninos e masculino, masculinizar as meninas, que vantagem nós levamos? Apenas vamos trocar de lados para as feministas ficarem felizes e dizer: “Nós somos macho hoje. Nós mandamos nos homens.” É isso que tá acontecendo. E eu acho um absurdo que as pessoas não prestem atenção nisso. Nós só estamos mudando de lugar.

Nesses trechos de sua apresentação, Marisa Lobo explicita um elemento, em muitos casos, implícito em falas de membros da sociedade civil que se pronunciaram na tribuna: o temor frente ao que diverge da cisgeneiridade. Ela, inclusive, mobilizou argumentos patologizantes, atribuindo – com base em um artigo (de título não citado) de um “instituto

americano ligado às questões de gênero, ligado especificamente à disforia de gênero” – à “promoção da ideologia de gênero dentro da educação” o aumento nos casos de “disforia de gênero”, pois tal ensino “conflitou a identidade sexual das crianças”. Nota-se, assim, que as mulheres e crianças foram apontadas como as supostas vítimas desse rompimento com o binarismo sexual “natural”.

A esse respeito, algumas das pessoas que se pronunciaram na tribuna apontaram os pretensos riscos aos quais as crianças ficariam expostas com a implantação da “ideologia de gênero”. Seriam eles a exposição de meninas a meninos que entram no mesmo banheiro que elas “se dizendo mulher” – estando subentendido que os designados “meninos” usariam o banheiro feminino com a intenção de abusar sexualmente das demais meninas –, e a “confusão” gerada pelo ensino da “indeterminação natural dos gêneros” e pela imposição da adoção de práticas de gênero com o qual a criança não se identifica.

A fim de ilustrar os perigos dessas práticas, algumas pessoas recorreram ao relato, indignado e alarmista, de situações (não documentadas por fontes fidedignas) nas quais crianças supostamente teriam sido submetidas à “ideologia de gênero”.

Tais práticas seriam, supostamente, direcionadas para as *crianças* desde a mais tenra idade – em algumas ocasiões, inclusive, ressaltando-se a idade visada em tom de desaprovação e denúncia. Nessas denúncias, os profissionais de educação foram recorrentemente apontados como agentes que atuariam para a implantação da “ideologia de gênero”. Os próprios convidados da Mesa fomentaram essa perspectiva ao sustentar que a “ideologia de gênero” já estaria sendo imposta em escolas. Zenóbio Fonseca alertou que, “em diversos municípios do Brasil, [há] literatura” incentivando e “tratando da masturbação das crianças”, e tantos outros onde “a camisinha é distribuído [sic] para as crianças”. Marisa Lobo afirma – sem maiores detalhes – que a “ideologia de gênero” “está na educação há muitos anos”. Michel Saad também sustentou estar tal imposição em curso, citando um suposto caso no qual diretora de uma escola privada da zona norte do Rio de Janeiro teria mostrado imagens de sexo entre dois homens a um estudante de 11 anos que teria chamado um colega de classe de “bicha reclamona”, para assim lhe “explicar o que era homossexualidade”¹⁶⁷.

A oposição à presença da “ideologia de gênero” na educação visaria, portanto – segundo tais atores –, proteger as *crianças* e a própria *família*. De fato, a categoria “família” é amplamente mobilizada explicitamente em argumentos que afirmavam a primazia da família

¹⁶⁷ Caso relatado em matéria disponível em: <https://www.osul.com.br/diretora-de-escola-teria-exibido-imagem-de-relacao-sexual-entre-dois-homens-como-resposta-a-menino-de-11-anos-que-chamou-colega-de-bicha-caso-foi-parar-na-policia/> Acesso em 07 maio 2021.

na educação dos filhos e alertavam para a suposta ameaça que o gênero representa a essa instituição. Subjazia a diversas falas a compreensão de que “a família brasileira não só tem o direito, ela tem o dever e tem o gozo de educar”, contrapondo-a à escola, que teria a “responsabilidade de formar intelectualmente, ensinar, dar direções em termos de conteúdo”.

Sustentava-se, nesses argumentos, uma contraposição entre a família e a escola, que teriam funções distintas na formação das novas gerações. Enquanto à família seria delegada a tarefa da “educação moral”, a função da escola reduzia-se à instrução de caráter tecnicista. Elementos destoantes do que aqueles atores entendiam ser função da escola e que não reproduzisse a “educação moral” dada pela família eram compreendidos como “doutrinação” e tentativa de imposição do Estado sobre o âmbito familiar. A abordagem de gênero e sexualidade na educação formal, enfim, foi apresentada como uma forma de impor uma ideologia contrária à família e que visaria destituir a primazia dos pais na educação dos filhos.

Tal suposta tentativa de imposição de conceitos contrários à concepção moral da “família brasileira” serviu para sustentar o pânico, constantemente recuperado pelos expositores presentes na Audiência sob exame, de que a “ideologia de gênero” ameaçaria as crianças e a própria existência da família. Frente a isso, algumas das pessoas presentes na Audiência afirmaram que aqueles que defendiam a exclusão da “ideologia de gênero” no PMEN seriam os reais defensores da família.

Ademais, também foram apresentados argumentos que visavam demonstrar a suposta base científica e filosófica que justificaria esses pânicos. Nesse sentido, foi recuperado o estudo, anteriormente citado, atribuído American College’s Pediatric, a fim de sustentar que o “sexo biológico” seria algo inato aos seres humanos, ao passo que o conceito de gênero “não está biologicamente correto”. Já as supostas bases filosóficas da “ideologia de gênero” foram brevemente apresentadas por alguns membros da sociedade civil, reproduzindo argumentos divulgados em diferentes documentos dedicados a denunciar os ditos perigos da “ideologia de gênero”. Em resumo, sustentou-se que o princípio desse pretense sistema ideológico seriam as obras de Marx e Engels, os quais reconheceriam na família a origem da opressão social, desejando, por essa razão, o fim dessa instituição. A pretensa adoção desse pressuposto pelo “feminismo radical” teria propiciado o surgimento do termo “gênero” – uma “ferramenta revolucionária (...) que quer fazer uma revolução social colocando a mulher contra o homem” e a conduzindo a não mais ansiar pelo matrimônio e pela maternidade. A “ideologia de gênero” foi, em consonância, apontada como parte de uma “doutrinação marxista” que visaria acabar com as famílias, retirando dos pais a autoridade para educar os próprios filhos e tornando as

“crianças (...) vítimas de um socioconstrutivismo implantando e injetado por sindicatos e por partidos de esquerda”.

Constata-se, aqui, uma importante dimensão da atuação antigênero nas audiências examinadas: a rejeição a partidos de esquerda. Ilustra-a algumas dinâmicas observadas durante a audiência pública de 06 de julho. Em tal ocasião, observaram-se mensagens, direcionadas a vereadores cuja defesa dos direitos das mulheres e referentes à diversidade sexual e de gênero era notória, que reivindicavam a retirada deles de espaços políticos – expressos nos repetidos gritos de “Fora PSOL!” proferidos ao longo da Audiência – e mesmo que os ameaçavam. Dois dos membros da sociedade civil presentes na Audiência proferiram discursos ameaçando políticos de esquerda. O mais velado bradava: “Basta de doutrinação esquerdista na nossa cidade! (...) 30.000 pessoas na manifestação anti-Dilma Rousseff. *Hoje políticos de esquerda nacionalmente não conseguem andar na rua. Em Niterói, não será diferente*” [grifo nosso]. Já a outra ameaça, mais explícita, dizia:

Os vereadores ouçam-nos, por favor. Ouçam a população de Niterói. Os senhores daqui a pouquinho vão para o pleito. E *nós todos aqui conhecemos os senhores: o nome, sobrenome, certo? Então sabemos. Acompanhamos vocês. Sabemos onde moram. Cruzamos com os senhores nas praias. Sim, sim, é uma ameaça.* Estamos atentos. Niterói acordou! Niterói acordou! [grifo nosso]

Este último comentário foi seguido de palmas, inclusive por três membros da Mesa – Zenóbio Fonseca, Marta Sobreira Neto e Marisa Lobo. Lobo, inclusive, pronunciou-se, na audiência pública de 06 de julho, contra a suposta doutrinação ideológica de esquerda que estaria tentando se impor através da educação. Psicóloga e autodeclarada ativista pró-vida/família/mulher¹⁶⁸, Marisa Lobo sustentou que os defensores da ideologia de gênero na educação militam “em causa política, ideológica, política de esquerda”, e que “querem desestruturar as famílias, desestruturar as crianças, criar uma guerra interminável na luta de classes”. Reforçava, assim, a perspectiva segundo a qual haveria uma associação da chamada “ideologia de gênero” com posições políticas (autoritárias) de esquerda.

Houve manifestação pública de repúdio àquelas ameaças apenas na sessão plenária ocorrida no dia seguinte, na qual o vereador Renatinho, do PSOL, demonstrou “sua preocupação com as ameaças feitas aos Vereadores no decorrer da Audiência Pública”.

A realização pública de ameaça a vereadores, seguida de manifestação de apoio por outras pessoas, não foi observada nos demais eventos sob análise na presente pesquisa. Contudo, isso não significa que esse discurso seja excepcional ao quadro analisado. Ao contrário, ele parece integrar as mentalidades que aderem ao discurso antigênero sob exame, expressando de

¹⁶⁸ Conforme descrição contida em seu canal no YouTube:
<https://www.youtube.com/c/MarisaLoboconservadora/about>

modo mais extremado características associadas a ele. Mais especificamente, tais ameaças podem ser relacionadas ao fato de que, não obstante os ativismos antigênero atuais operem em contextos democráticos, eles promovem ataques diretos ao pluralismo político – ataques que “se opõem a concepções igualitárias de justiça, fundadas em diretrizes coletivas, e o fazem em nome de crenças individuais e de um novo reforço à esfera privada” (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p. 34).

Nesse sentido, as posições antigênero avançaram na América Latina, como identifica Kalil, com “contornos próprios” pois, nos territórios que a compõem, a luta contra a “ideologia de gênero”

(...) se entrecruza com posições “anti-esquerda” ou de combate ao “comunismo”. Nesse contexto, as lutas antigênero se aglutinam com uma luta político-partidária e ideológica contra o que é identificado como o pensamento de “esquerda” ou, ainda, os riscos de posições totalitárias herdadas do “comunismo”. (KALIL, 2019, p. 120)

3.3.2.2 “Não passarão!”: Os argumentos apresentados em defesa do debate sobre gênero e sexualidade na educação

A análise das audiências públicas sobre o PL 86/2016 corrobora que, no caso sob análise, a categoria “família” não foi mobilizada apenas pelos atores antigênero. Ela também foi empregada por vereadores e membros da sociedade civil que se pronunciaram favoravelmente à abordagem das temáticas referentes a gênero e sexualidade nas instituições de ensino de Niterói. Em suas falas, muitos destes afirmavam positivamente configurações de família variadas, inclusive as divergentes do modelo hegemônico da “família tradicional”. Nesse sentido, recusavam a ideia de que pessoas LGBT não possuem família e afirmavam que o debate sobre gênero e sexualidade também é um debate sobre famílias, cabendo à escola promover o respeito aos diferentes arranjos que estas assumem. A categoria “família”, portanto, configurou-se como objeto de disputa ao longo do processo aqui examinado.

As famílias, nesses discursos, foram identificadas pelos laços de afeto: como “a família que nos ama” – conforme afirmou Felipe Carvalho, presidente do GDN; como a “mãe de um jovem LGBT com muito orgulho” que esteve na Câmara para dar um “testemunho pessoal (...) e dizer que não quero que meu filho morra” – nas palavras de Mônica, conselheira suplente no Conselho de Políticas para Mulheres de Niterói; como “a família [que] se dá por vínculos de amor, de afeto, de solidariedade” e que existe em “diversas modelagens (...) ao longo da

história e na contemporaneidade” – conforme ressaltou Henrique Vieira. Evidencia-se que esses atores disputavam a categoria “família” e seu significado, buscando promover a inclusão de diferentes configurações de conjugalidades, vínculos de afeto e/ou parentalidades sob essa noção e compreendendo que o debate sobre gênero e sexualidade inclui, em seu escopo, a promoção do respeito aos diferentes arranjos familiares existentes na sociedade brasileira. Desse modo, recusavam os discursos daqueles atores que visavam monopolizar a defesa da família, reduzindo-a a um único formato cisheteronormativo.

Nota-se, assim, que os atores com posicionamentos distintos quanto ao item 5 do capítulo VI do PL 086/2016 apresentavam divergências sobre as próprias categorias mobilizadas em seus argumentos, disputando o sentido que estas deveriam assumir. Tais disputas são pertinentes para compreender as visões de mundo que sustentaram o engajamento desses atores, visto que a adesão a determinada definição de família, por exemplo, implica em exclusões ou inclusões baseadas em diferentes compreensões sobre as relações afetivas e sexuais, com impactos sobre a definição de papéis de gênero e a legitimação ou deslegitimação de determinados modos de expressão da sexualidade e da identidade de gênero.

O padrão idealizado da família heterossexual, monogâmica e reprodutiva convive, historicamente, com outros modelos familiares no Brasil (CORRÊA, 1981). Nas últimas décadas, esse modelo tem passado, ademais, por intensas transformações, com o crescimento de arranjos familiares variados (BIROLI, 2014). Desse modo,

A idealização da família com divisões binárias das tarefas a partir das diferenças sexuais (ao homem a rua, à mulher o lar), a imagem do lar como espaço de conforto espiritual, lócus interdito aos conflitos e às disputas, são idílicos que guardam pouca conexão com a realidade e que têm como função restringir a noção de família aos marcos da heterossexualidade. (BENTO, 2012, p. 275)

Frente a esse contexto de questionamento da heterossexualidade como norma para a vivência da sexualidade e despatologização das homossexualidades, emergem disputas sobre as concepções de família (BENTO, 2012). Destaca-se, nesse cenário, a decisão do Supremo Tribunal Federal que reconheceu, em 2011, as uniões homoafetivas como entidades familiares. A equiparação, promovida por tal decisão, entre as uniões homoafetivas e as uniões estáveis heteroafetivas gerou intensas respostas de segmentos conservadores, como o recrudescimento da chamada “defesa da família”. A mobilização dessa bandeira política busca estabelecer uma definição restrita de família, deslegitimadora das configurações familiares que fogem ao modelo da dita “família tradicional” – aquela que “supõe a composição homem, mulher, filhos e filhas” – e reprodutora de “sistemas de exclusão, preconceito e discriminação que se inscrevem no seio de uma sociedade que, de forma hegemônica, compartilha de valores misóginos e homofóbicos” (SOUZA, DIAS, 2018, p. 157).

Observa-se, nessa dinâmica, o confronto entre diferentes noções de “família”, evidenciando como essa categoria tem sido alvo de disputas no cenário político nacional. Tais disputas manifestam-se em variados âmbitos, seja no Judiciário, no Legislativo¹⁶⁹ ou mesmo em articulações da sociedade civil em torno de temas variados – como no caso sob exame, no qual a definição de família adotada implica em modos distintos de compreender quem deve ser sujeito do ensino formal e quais valores devem orientar a prática dos profissionais de educação. A escola, portanto, assume papéis diferentes de acordo com qual compreensão do que seja família for assumida.

Em consonância, constata-se que os atores, presentes nas audiências públicas sobre o PMEN, que adotavam uma concepção plural de família também afirmavam a necessidade de a escola promover o respeito à diversidade e a inclusão. O debate sobre as violências sofridas pelas mulheres e pela população LGBT foi por diversos momentos apontado como fundamental para a construção de uma educação que rompesse com as históricas práticas de exclusão escolar de pessoas que não se adequam à heteronorma. Essa exclusão é pontuada em algumas falas e indicado que o engajamento no debate sobre o Plano Municipal de Educação visaria combater a evasão escolar de sujeitos historicamente marginalizados.

Ao longo das exposições apresentadas por membros da sociedade civil na tribuna, houve diversas falas que se debruçaram sobre as instituições de ensino formal, seja refletindo sobre suas práticas excludentes ou sobre como ela deveria funcionar idealmente. Alguns desses argumentos apresentaram a escola como um lugar onde se reproduz cotidianamente a cisheteronormatividade, com a conseqüente discriminação dos atores que não se adequam a esse sistema.

A exclusão promovida por esse modelo de escola assumiu destaque em duas falas apresentadas na audiência. Bruna Benevides (Figura 4), “mulher transexual com identidade travesti” – conforme se apresenta – e então Vice-presidente T e Diretora de Mulheres do Grupo Diversidade Niterói, apontou algumas das violências que as pessoas trans e travestis vivenciam na escola, como a não utilização do nome social e o debate sobre utilização de banheiro, indicando que não respeitar esses direitos básicos é um fator de exclusão dessas pessoas das instituições de ensino. Esse argumento foi corroborado na exposição de Fernanda Benvenutty,

¹⁶⁹ “No âmbito do poder legislativo, a visibilidade das demandas pela regulamentação de uniões não heterossexuais teve início no ano de 1995, com o Projeto de Lei (PL) 1151/95, de autoria da então deputada Marta Suplicy (PT-SP), que dispunha sobre a parceria civil registrada. Outras proposições, nesse sentido, como o PL 580/2007, de autoria do então deputado Clodovil Hernandes (PTC-SP) e o PL 5120/2013, de autoria dos/as deputados/as Jean Wyllys (PSOL-RJ) e Érika Kokay (PT-DF), também versam sobre o reconhecimento jurídico de casamento e união estável entre pessoas do mesmo sexo e, hoje, tramitam apensados.” (SOUZA, DIAS, 2018, p. 151-152)

travesti (conforme ela mesma se apresenta) que narrou a própria experiência a fim de ilustrar como o sistema de educação formal é excludente e cerceia oportunidades às pessoas trans e travestis:

Eu venho aqui para trazer da própria experiência de vida de quem passou pelos bancos escolares e como foi difícil para uma pessoa travesti conseguir estudar e terminar o 2º Grau. Porque se eu só tenho o 2º Grau – eu não estou sentada aí no lugar que vocês estão [aponta para os membros da Mesa], eu não estou nos tribunais sendo advogada, juiz, doutora, promotora, médica – foi porque a escola não me proporcionou esse direito. Ela me negou este direito. É uma falácia quando as pessoas dizem: “A escola está de portas abertas. Nós não vedamos nenhum homossexual de estudar”. É mentira! Porque as portas estão abertas, mas as pessoas não estão abertas nem preparadas para receber aquela pessoa ali, diferente, e mantê-la lá dentro. Porque nós queremos estudar. É outra falácia dizer que travesti só quer viver da prostituição, como se só restasse isso para a gente. Nós queremos sim estudar, nos educarmos, termos profissão e termos qualificação. Infelizmente, a educação neste país é que não permite que essa população esteja na sala de aula. (...)

E para nós, uma travesti, é muito difícil chegar numa sala de aula. Eu faço um desafio a quem quer votar contra este plano: se vista de mulher, se traveste, e vai para a sala de aula pelo menos um dia, para ver se você aguenta. Para ver se você aguenta a experiência de todas as formas de violências que podem acontecer. (...) Eu, que tenho 55 anos, eu sei o que eu passei, todas as violências que eu podia passar: ser violentada, ser estuprada dentro de banheiro.

Figura 4 – Audiência Pública de 05 de julho de 2016, Câmara Municipal de Niterói



Fonte: Facebook da Câmara Municipal de Niterói

Os altos índices de violência em função de gênero, orientação sexual e identidade de gênero também foram evocados para defender a inclusão das temáticas de gênero e diversidade no PME da cidade de Niterói. Segundo os atores que defenderam tal inclusão, a promoção do debate sobre gênero e sexualidade nas escolas seria fundamental para a prevenção de casos de violência e discriminação com base nesses marcadores, tanto no ambiente escolar quanto em demais espaços da sociedade. Ou seja, compreendia-se que o combate aos mecanismos de opressão que atingem mulheres e pessoas que não se adequam à heteronorma demanda romper o silêncio sobre tais situações de preconceito, inclusive no espaço escolar.

Logo, tais atores presentes nas audiências ressaltavam que o papel da educação no combate às violências por gênero e orientação sexual não se restringe às situações de discriminação vivenciadas no ambiente escolar. A escola é entendida como uma instituição que deve tanto ser capaz de promover a inclusão de todos – inclusive daqueles que divergem da heteronorma – quanto de formar pessoas que respeitem a diversidade. Segundo tal perspectiva, esse modelo de escola, ao debater gênero e sexualidade, contribuiria para que não se tenha uma sociedade tão excludente, para a consolidação de uma educação que se pautar pelo respeito às diferenças e para reafirmar o papel social da escola como espaço privilegiado de formação das atuais e futuras gerações.

Essa função que a escola deve assumir foi apontada, em algumas falas, não apenas como uma aspiração, mas como uma obrigação legal do Estado brasileiro. Lívia Casseres, defensora pública do estado do Rio de Janeiro que integrou a Mesa, ressaltou essa dimensão do debate ao longo de sua exposição. Ela sinalizou que o Artigo 3º da Constituição permite concluir “não somente que é lícito dentro do legislativo brasileiro propor leis que visem abraçar a diversidade, mas isso é uma dívida do Estado brasileiro”. Dada a necessidade de obediência aos princípios constitucionais por todos os entes federativos, resultaria, então, que “o município de Niterói, o estado do Rio de Janeiro, o Brasil tem a obrigação constitucional de promover a educação pela diversidade”.

Também houve falas na tribuna que fizeram referências a dispositivos legais que confeririam legitimidade à abordagem das temáticas de gênero e sexualidade nas escolas. Eles foram evocados a fim de sustentar que as tentativas de “proibição das abordagens pedagógicas sobre gênero no sistema educacional brasileiro (...) desrespeitam dispositivos legais do país”. Dentre esses, foram citados: a Constituição Federal de 1988, no inciso IV do artigo 3º; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/ 1996), artigo 3º; o ECA; e os PCN do Ensino Fundamental. Em consonância, argumentou-se que as tentativas (através de projetos de leis e emendas legislativas) de proibição das abordagens pedagógicas sobre gênero no sistema educacional brasileiro seriam “uma afronta à democracia” e um desrespeito aos dispositivos legais do país, estando essa “escalada conservadora na educação” inserida “num processo mais amplo de disputa política dos rumos da sociedade brasileira”¹⁷⁰.

Tais atores procuram evidenciar, assim, que a demanda por promover o debate sobre gênero e diversidade nas escolas não visaria romper com a ordem democrática nem instaurar privilégios. Como ressaltaram os presentes, essa demanda significaria apenas garantir que todos tivessem “os mesmos direitos que qualquer uma outra pessoa não-LGBT tenha”; se trataria apenas de respeitar o direito de as pessoas serem quem elas são e de estarem nos lugares que elas desejam ocupar. A defesa da democracia também foi evocada em pronunciamentos que ressaltaram a importância de aprovação da proposta de Plano Municipal de Educação baseada na minuta da III CONFEMEN, dado que esta foi construída “num processo democrático” e “representa uma luta necessária – que é do combate à homofobia, do combate ao machismo e do combate ao racismo”.

¹⁷⁰ As informações colocadas em aspas no parágrafo em questão consistem em trechos, citados textualmente, do **Manifesto por uma Escola sem Machismo**, lido na íntegra por Natália Oliveira, professora de Sociologia do Colégio Pedro II de Niterói e integrante de um “coletivo de professoras que vem se organizando na luta por uma escola sem machismo”.

Por fim, outro ponto recorrentemente abordado pelos atores favoráveis à inclusão, no PMEN, de metas e ações que abranjam questões referentes a gênero e sexualidade foi a defesa da laicidade. A laicidade do Estado brasileiro foi ressaltada em diversas falas que defenderam a necessidade de respeito a tal princípio constitucional e à pluralidade de religiões existentes no país, e que contrapunham-se à mobilização de argumentos religiosos e da identidade cristã para justificar a adesão a visões de mundo que reproduzem uma ordem social desigual. Ilustra-o a argumentação apresentada pelo então vereador Henrique Vieira (PSOL), que também é pastor evangélico. Ele defendeu o Estado laico e rejeitou a ideia de que certo segmento de evangélicos (que ele identifica com a figura dos pastores Silas Malafaia e Valdemiro Santiago) detenha o “monopólio sobre Deus”, sobre “a fé” e sobre “a família”.

Via-se, por essas falas, que a garantia da laicidade era considerada fundamental para a garantia do respeito à diversidade e combate ao preconceito e à intolerância, em suas diversas manifestações. A laicidade era concebida, portanto, como parte indispensável do projeto de educação inclusivo e democrático defendido por aqueles que defenderam a inclusão da abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade como modo de combater as desigualdades baseadas nesses marcadores e fomentar o respeito a meninas, mulheres e sujeitos que não se adequam à heteronorma.

* * *

Finalizadas as audiências públicas sobre o PL 86/2016, o texto foi enviado para apreciação e votação na Câmara Municipal de Niterói. Assim, nos dias 12 e 14 de julho de 2016, o PL foi incluído na ordem do dia das respectivas sessões plenárias e aprovado em primeira e segunda discussão. O capítulo a seguir examina esses episódios e seus desdobramentos.

4 A INSTITUIÇÃO DE UM NOVO PLANO DE EDUCAÇÃO PARA NITERÓI: A LEI 3234/2016 E OS LIMITES DA NEGOCIAÇÃO

O PL 86/2016 foi incluído na ordem do dia das sessões plenárias dos dias 12 e 14 de julho de 2016. Nessas ocasiões, ele foi objeto de apreciação e aprovação, em primeira e segunda discussão, pelos parlamentares da Câmara Municipal de Niterói.

Tais sessões plenárias foram, à semelhança das audiências públicas anteriormente relatadas, marcadas pela ocorrência de disputas sobre os trechos do PL que previam o debate sobre questões referentes a gênero e sexualidade. Não se pode deixar de mencionar que outras questões também importantes para a política educacional do município foram debatidas nessas sessões e promoveram o engajamento de atores da sociedade civil – tais como as demandas referentes à carreira e condições de trabalho dos profissionais da educação e ao atendimento à Educação Infantil no município. Contudo, é perceptível que nas sessões plenárias as disputas acerca do item 5 do capítulo VI do PL 86/2016 assumiram proeminência em relação àquelas outras questões. Esse processo é relatado no tópico a seguir.

4.1 Sessões plenárias sobre o PL 86/2016: a votação e promulgação do PMEN 2016

Na sessão de 12 de julho de 2016, a possibilidade de abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade no plano municipal de educação a ser aprovado para a cidade de Niterói foi tópico abordado por todos os vereadores que solicitaram debater o PL 86/2016 quando este foi posto em primeira discussão. Foram eles, a saber: Bruno Lessa, Henrique Vieira, Beto da Pipa, Betinho, Daniel Marques, Leonardo Giordano, Verônica Lima, Paulo Eduardo e Renatinho.

Pronunciaram-se a favor da manutenção do item 5 do capítulo VI os vereadores Daniel Marques (PV), Leonardo Giordano (PCdoB), Verônica Lima (PT), Henrique Vieira, Paulo Eduardo e Renatinho (os últimos três do PSOL). Em seus argumentos, ressaltaram a permanência, em nossa sociedade, das violências em função de orientação sexual e de gênero, inclusive apontando os impactos negativos delas sobre os alunos. Frente a isso, declararam rejeitar medidas que suprimiriam todo aquele item, dada necessidade de garantir que os profissionais da educação sejam preparados para lidar com tal temática e que as escolas tenham

diretrizes e metas para combater o machismo a LGBTfobia a fim de preservar a integridade física e emocional das pessoas e proteger a dignidade humana-

Já os vereadores Bruno Lessa (PSDB), Beto da Pipa (PMDB) e Betinho (SDD) manifestaram posicionamento contrário à presença de qualquer referência a gênero ou sexualidade no PMEN, afirmando que votariam favoravelmente na Emenda nº 01, apresentada por Rodrigo Farah. As breves justificativas apresentadas para tanto recuperam algumas ideias já mobilizadas durante as audiências públicas sobre o PL 86/2016. Assim, os vereadores argumentaram que, ao apoiar a emenda supracitada, representavam a população de Niterói, a qual supostamente seria contra a inserção da “ideologia de gênero” no plano de educação.

As falas dos vereadores sobre o PL 86/2016 foram pontuadas, em diversos momentos, por manifestações dos membros da sociedade civil presentes na sessão, localizados nos fundos do plenário e nas galerias – este último local adornado com faixas de movimentos contrários à abordagem de gênero nas escolas (Figura 5). As intervenções de vereadores favoráveis à supressão do item 5 do capítulo VI receberam palmas, gritos de apoio e, em algumas ocasiões, foram seguidas de palavras de ordem como “Não vai passar!” – em referência ao conteúdo do trecho do PL em debate – e “Me representa!” – como expressão de adesão aos discursos apresentados.

Já os discursos dos vereadores que declararam ser contrários àquela supressão receberam, durante e após sua exposição, vaias e manifestações de repúdio expressas em frases repetidas em coro. Identificaram-se as palavras de ordem “Fora PSOL!”, “Fora PT!” – proferidas enquanto vereadores desses partidos políticos se pronunciavam – e “Não vai ter voto!”. Esta última frase, direcionada aos parlamentares que declararam ser favoráveis à permanência do item 5 do capítulo VI no plano de educação então em debate, fazia referência direta ao contexto vivenciado: faltavam menos de três meses para as eleições municipais e, logo, para a possibilidade de permanência (ou não) no cargo ocupado na Câmara. A adesão a ideias antigênero foi, de fato, um fator importante na construção de certas candidaturas, como será exposto nesse capítulo.

Figura 5 – Sessão ordinária de 12 de julho de 2016, Câmara Municipal de Niterói



Foto: Sérgio Gomes / Câmara Municipal de Niterói

Nota-se, enfim, que na sessão de 12 de julho os parlamentares fizeram referências à possibilidade de supressão de trechos do PL nos quais eram contempladas questões sobre gênero e/ou sexualidade – seja manifestando-se favoráveis ou contrários a essa alteração. Debateram, portanto, uma decisão passível de execução através de emenda parlamentar. As emendas parlamentares, contudo, não estavam em debate nessa ocasião. Elas foram apreciadas pelo conjunto dos vereadores, com decisão sobre sua aprovação ou rejeição, apenas na segunda discussão – conforme estabelecido pela praxe da Casa legislativa –, ocorrida na sessão no dia 14 do mesmo mês.

A sessão ordinária do dia 14 de julho de 2016 – última sessão plenária antes do recesso legislativo da Câmara Municipal de Niterói – teve diversos projetos em debate, incluindo alguns que tratavam do reajuste de servidores do Poder Executivo e Legislativo (PL 127/2016 e 128/2016), do reajuste anual dos subsídios dos vereadores de Niterói (Projeto de Resolução 08/2016) e da instauração de sistema de premiação por desempenho para servidores ligados a área de segurança no município (PL 05/2016). Não obstante a variedade projetos em debate, o PL 86/2016 (incluindo as emendas apresentadas a ele) foi o centro das discussões desenvolvidas na sessão em questão.

De fato, nota-se que a apreciação e votação do PL 86/2016 e das emendas apresentadas a ele não apenas tomaram a maior parte da sessão plenária, como também imprimiram um tom ao evento que contrasta em relação aos momentos em que estiveram em debate outras matérias.

Assim, ainda na leitura dos pareceres da Comissão de Constituição, Justiça e Redação Final em conjunto com a Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia e Formação Profissional às 102 emendas apresentadas ao projeto – trâmite inicial na apreciação do PL – se iniciou um intenso barulho vindo dos fundos do plenário e das galerias, ambos espaços lotados. Estes espaços foram divididos, de modo que à esquerda ficaram aqueles atores contrários à permanência de referências a gênero e sexualidade do plano a ser aprovado e à direita, aqueles favoráveis a essas referências e que protestavam contra as propostas para retirá-las do projeto (Figura 6).

Figura 6 – Sessão ordinária de 14 de julho de 2016, Câmara Municipal de Niterói



Foto: Sérgio Gomes / Câmara Municipal de Niterói

O barulho se manteve durante a apreciação das emendas ao PL 86/2016, sendo especialmente intenso quando estavam em debate as emendas que tratavam do item 5 do capítulo VI e da possibilidade de (ou vedação ao) debate sobre gênero e sexualidade em instituições de ensino do município. Essas manifestações sonoras foram variadas: houve vaias, palmas, vibrações em apoio a discursos de vereadores e a repetição de diferentes palavras de ordem. Dentre elas, expressões de apoio à “família tradicional” – como os coros que repetiam “Família!” e “Família unida jamais será vencida!” –, de rechaço a vereadores que apoiaram a permanência do polêmico trecho do PL 86/2016 e aos argumentos que apresentaram – manifestos em gritos entoados como “Sem argumento!”, “Sem conhecimento!”, “Fora PSOL!”, “Fora PT!” e “Vai para Cuba!” –, de afirmação da luta contra a discriminação – quando repetia-

se “A nossa luta é todo dia contra o machismo, racismo e homofobia” e “As bi, as gay, as trans e as sapatão, tão tudo organizada pra fazer revolução!” – e de apoio a variados vereadores – seja através do recurso à afirmação “Me representa!” ou da repetição vibrante do nome do parlamentar após a fala do mesmo.

Também durante a discussão das emendas ao PL 86/2016 houve alguns tumultos entre membros da sociedade civil presentes na sessão, o que não ocorreu quando o projeto foi debatido em primeira discussão. Nota-se, assim, que as disputas sobre o PL foram claramente mais intensas na sessão do dia 14 de julho de 2016, quando ele foi posto em segunda discussão e se aprovou sua versão final. Apenas nessa ocasião foram apreciadas as emendas apresentadas ao PL, inclusive aquelas que propunham a supressão parcial ou completa do controverso trecho da proposta de PMEN.

A apreciação e votação das emendas que abordavam questões caras ao debate sobre gênero, sexualidade e/ou contracepção foi, de fato, o período mais tenso da sessão. Parte dessas emendas foi apensada e votada em bloco (emendas nº 47, 49, 51, 54, 57 e 98), uma delas foi votada em separado (a emenda nº 96), e outras sequer foram votadas em separado (as emendas nº 01, 26, 27, 32, 97 e 100). Nesse último grupo, foram aprovadas as emendas nº 32, 97 e 100 que, somadas à emenda nº 01, receberam parecer favorável da Comissão de Constituição, Justiça e Redação Final e da Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia e Formação Profissional. A emenda nº 01, contudo, foi retirada a pedido do autor, vereador Rodrigo Farah, em decisão tomada durante a sessão de 14 de julho.

Inicialmente incluída no encaminhamento que propôs apensar e votar em destaque as emendas “referentes à retirada da ideologia de gênero do Plano Municipal de Niterói” (conforme solicitação de Bruno Lessa), a emenda nº 01 acabou por ser retirada da votação de emendas ao PL 86/2016 em decisão negociada durante a sessão plenária que aprovou o projeto em segunda discussão. O encaminhamento de Bruno Lessa sugeriu apensar naquele grupo, em um primeiro momento, as emendas nº 01, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57 e 98. A presença da emenda nº 01 nesse conjunto, entretanto, foi questionada pelos vereadores Henrique Vieira e Paulo Eduardo. Eles apontaram a incoerência de apensar uma emenda que visava excluir todo o item 5 do capítulo VI com outras que propunham alterar esse trecho do PL, evidenciando a contradição existente nessa decisão. A fim de evitar possíveis implicações jurídicas de aglutinar emendas de natureza distinta (nesse caso, supressiva e modificativas), o autor da emenda nº 01 pediu que a mesma fosse retirada, passando a assinar como coautor a emenda nº 54. Esta emenda surgiu, nesse cenário, como solução negociada para manter o combate à dita “ideologia de gênero” no PMEN.

De autoria da Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia e Formação Profissional, a emenda nº 54 propunha modificar o item 5 do capítulo VI. Ela suprimiu 3 ações desse trecho do projeto de lei enviado pelo Executivo à Câmara Municipal de Niterói, além de alterar outros trechos ao retirar todas as menções ali presentes aos termos “gênero”, “orientação sexual”, “identidade de gênero”, “homofobia” e “lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT)”. Na justificativa para tanto, afirmava que essas expressões seriam “a linha de frente de uma das mais devastadoras ideologias que estão sendo internacionalmente impostas às nações por organizações que pretendem reconstruir a sociedade através da relativização da instituição família enquanto originária da união entre homem e mulher” (NITERÓI, 2016m). Apesar de recorrer a argumento claramente alinhado ao pensamento de movimentos antigênero para fundamentar a alteração do item 5 do capítulo VI, a emenda foi apresentada como uma espécie de terceira via pelos vereadores Daniel Marques (PV)171 e Bira Marques (PT).

Por fim, convém tratar brevemente de emendas que, apesar de não terem sido debatidas ao longo desse capítulo, foram identificadas pelo vereador Bruno Lessa como “referentes à retirada da ideologia de gênero do Plano Municipal de Niterói”. Constavam nessa lista, além das emendas abordadas em tópicos anteriores, as emendas nº 48, 50, 52 e 53. Não será possível, porém, tecer comentários sobre a emenda nº 50, dado que o conteúdo da mesma não está disponibilizado no Sistema online de consulta de leis e proposições da Câmara Municipal de Niterói172.

As outras três emendas, todas modificativas, visavam alterar trechos do PL 86/2016 que não possuíam qualquer referência a questões caras ao debate sobre gênero, sexualidade e/ou contracepção. A emenda nº 48 propunha alterar a ação 1.12 da meta 1 do capítulo I, item 1, subitem 1.2, a qual originalmente estabelecia a “Inclusão de temas *transversais* adequados à realidade das unidades escolares, nos Projetos Político-Pedagógicos” (grifo nosso). A emenda nº 52 buscava modificar a meta 6 do capítulo VI que, na versão do PL enviada pelo Executivo, previa “Promover uma política educativa ampla e de qualidade, com caráter *transversal*,

¹⁷¹ Apesar de afirmar apoiar a emenda nº 54, Daniel Marques não fez uso do voto quando o bloco no qual esta emenda estava incluída foi posto em votação. Cabe sinalizar que esse mesmo vereador, na sessão plenária em que o PL 86/2016 foi posto em 1ª discussão, manifestou oposição à emenda nº 1, afirmando ser necessário se preocupar com os alunos que sofrem violência e são evadidos em função de orientação sexual e apoiando que os profissionais da educação sejam preparados para lidar com expressões da violência com essa motivação.

¹⁷² As únicas informações disponibilizadas sobre a emenda nº 50 são a autoria (Comissão Permanente de Educação, Ciência, Tecnologia e Formação Profissional), o tipo de emenda (modificativa) e a data (12/07/2016).

inovador e inclusivo, compreendendo todas as modalidades de educação: formal, não formal e informal” (grifo nosso). Ambas as emendas, não obstante referentes a capítulos distintos do PL, propunham uma mesma alteração nos trechos da ação ou meta focalizada: a retirada da palavra “transversal”¹⁷³. Interessa aqui examinar os argumentos mobilizados para tanto. Nesse sentido, a justificativa da emenda nº 52 defende que

A transdisciplinaridade (...) não possui uma diretriz, tornando-a ampla e sem critérios para aplicação na prática pedagógica diária, impossibilitando perceber-se se o assunto trabalhado possui relevância para determinada faixa etária escolar.

A expressão “com caráter transversal” abre o precedente para que as disciplinas escolares tornem-se uma brecha para o debate de assuntos, que não necessariamente tem correlação com o conteúdo programático do ensino escolar. (NITERÓI, 2016k)

O esforço em sustentar que há riscos subjacentes à incorporação da transversalidade na educação também está presente – e de maneira mais evidente – na justificativa da emenda nº 48, que identifica a expressão “temas transversais” como “uma espécie de ‘carta em branco’ para que alguns temas danosos à educação das crianças, jovens e adultos sejam inseridos sem que haja respeito para com o papel da escola e o direito dos pais e responsáveis de educar seus filhos” (NITERÓI, 2016h). A transversalidade é compreendida, portanto, como um dos possíveis mecanismos empregados para supostamente impor tópicos tidos como “danosos” para os alunos e violar os direitos dos pais na educação dos seus filhos. Essa narrativa assemelha-se àquela empregada para difundir o pânico sobre a chamada “ideologia do gênero”, também baseado na perspectiva de que há esforços para tentar acabar com a suposta primazia da família na educação de crianças e jovens, a fim de lhes doutrinar em valores que ameaçam esses sujeitos e os fundamentos da sociedade.

Relembro, ademais, que a oposição ao emprego do termo “transversalidade” no PMEN também foi constatada na Emenda nº 51 – já abordada no presente capítulo –, em cuja justificativa se explicita a percepção de que tal vocábulo integraria os esforços para alegadamente obrigar a adoção da “ideologia de gênero” nas instituições de ensino.

Compreendida a referência aos termos “transversal” e “transversalidade” na educação como maneira de subliminarmente introduzir temas que, de outro modo, não seriam aceitos pelos responsáveis dos alunos em função de sua suposta periculosidade, se justificaria a demanda por retirar tais termos do plano de educação então em debate. É a partir dessa

¹⁷³ A emenda nº 48 institui: “Art. 1º – Fica alterada a ação 1.12 da meta 1, do capítulo I, Item 1, subitem 1.2, constante no Anexo Único do Projeto de Lei nº. 086/2016, que passa a ter a seguinte redação: ‘1.12. Inclusão de temas adequados à realidade das unidades escolares, nos Projetos Político-Pedagógicos.’” Já a emenda nº 52 “Art. 1º – Fica alterada a meta 6, do capítulo VI, constante no Anexo Único do Projeto de Lei nº. 086/2016, que passa a ter a seguinte redação: ‘6. Promover uma política educativa ampla e de qualidade, com caráter interdisciplinar, inovador e inclusivo, compreendendo todas as modalidades de educação: formal, não formal e informal.’”

perspectiva que se torna possível entender a inclusão das emendas nº 48 e 52 no grupo de emendas que, segundo Bruno Lessa, buscam a “retirada da ideologia de gênero do Plano Municipal de Niterói”, apesar de não se constatar nelas qualquer referência a questões referentes a gênero ou sexualidade.

Já o exame do teor e da justificativa da emenda nº 53 não revelou nenhum indício de relação nem com questões referentes a gênero e sexualidade, nem com elementos que possam ser assim identificados por atores antigênero. Essa emenda propunha alterar a meta 1 do item 4 do capítulo VI, que passaria a ter a seguinte redação: “Promover debate contínuo sobre a saúde, problematizando as condições de alimentação, habitação, acesso e posse da terra, renda, meio ambiente, trabalho e lazer, *ampliando as estratégias de prevenção e saúde*” (NITERÓI, 2016l, grifo nosso). Tal modificação apenas acrescentou o trecho grifado à redação original da meta 174, justificado em função de que “ações preventivas são mais vantajosas que as ações curativistas; tanto do ponto de vista econômico, quanto do ponto de vista assistencial”.

Feitas as colocações pertinentes sobre as emendas apensadas no encaminhamento de Bruno Lessa e que não haviam ainda sido examinadas no presente capítulo, passo a relatar como foi a apreciação desse encaminhamento. Conforme mencionado anteriormente, o vereador em questão solicitou pensar e votar em destaque as emendas nº 1, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57 e 98, em função de alegadamente se referirem “à retirada da ideologia de gênero do Plano Municipal de Niterói”.

O pedido, prontamente acatado pela presidência, gerou intensa reação dos membros da sociedade civil. Ouviam-se sobretudo manifestações de apoio, mas também algumas vaias e, em dado momento, a repetição de diversas palavras de ordem. Ele também foi alvo de discussão dos parlamentares, naquele momento, sobre a legitimidade ou não do agrupamento dessas emendas, que levou à retirada da emenda nº 01 – conforme relatado anteriormente. Por fim, o encaminhamento de Bruno Lessa foi aprovado.

Seguiu-se a essa aprovação um tumulto entre membros da sociedade civil que interrompeu os trabalhos por aproximadamente 10 minutos. Conforme noticiado, “alguns manifestantes ligados ao movimento LGBT invadiram o plenário e houve uso de spray de pimenta” (MELLO, RODRIGUES, 2016b). Leonardo Giordano, Henrique Vieira e Verônica Lima, em diferentes momentos, se dirigiram aos envolvidos a fim de encerrar o tumulto, mas o

¹⁷⁴ No projeto de lei enviado pelo Executivo à Câmara Municipal de Niterói para instituir o PME de Niterói, consta o seguinte trecho na meta 1 do item 4 do capítulo VI: “1. Promover debate contínuo sobre a saúde, problematizando as condições de alimentação, habitação, acesso e posse da terra, renda, meio ambiente, trabalho e lazer” (NITERÓI, 2016s).

mesmo só ocorreu quando as pessoas que ocuparam o plenário sem autorização foram retiradas, permanecendo nesse espaço apenas os vereadores e alguns poucos membros da imprensa. A segurança foi reforçada e, “após o tumulto, cinco guardas municipais passaram a ocupar o espaço próximo à galeria” (MELLO, RODRIGUES, 2016b).

A apreciação daquele conjunto de emendas tampouco foi um processo isento de disputas. Elas foram longamente debatidas por parlamentares da casa, em falas acompanhadas por intensas e variadas manifestações sonoras das pessoas que ocupavam as galerias e os fundos do plenário. Entre encaminhamentos de voto e pedidos para discutir o teor das emendas em exame, se pronunciaram um total de 14 vereadores – Rodrigo Farah, Bruno Lessa, Beto da Pipa, Priscila Nocetti, Andriago, Carlos Macedo, Betinho, Bira Marques, Daniel Marques, Henrique Vieira, Paulo Eduardo, Renatinho, Leonardo Giordano, Verônica Lima. Eles manifestaram seus respectivos posicionamentos diante da possibilidade de manutenção de ações e metas no PMEN que estabeleciam a abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade nas instituições de ensino do município, reforçando argumentos evocados ao longo de todo o processo de debate sobre o PL 86/2016.

Apresentaram exposições favoráveis à permanência de tais metas e ações os vereadores Henrique Vieira, Paulo Eduardo, Renatinho, Leonardo Giordano e Verônica Lima – os únicos parlamentares que votaram contra a aprovação das emendas apensadas a pedido de Bruno Lessa. Todos eles se manifestaram favoravelmente ao debate sobre gênero e sexualidade nas escolas e afirmaram a importância de garanti-lo a fim de construir uma educação contra toda forma de opressão, discriminação e preconceito. O papel das instituições de ensino e dos trabalhadores da educação nesse esforço é ressaltado em tais discursos, os quais reafirmaram a confiança naqueles trabalhadores e no comprometimento dos mesmos para realizar um trabalho responsável. Nesse sentido, os mesmos insistiram na votação da redação do item 5 do capítulo VI contida no texto original encaminhado pelo prefeito Rodrigo Neves.

Durante a discussão realizada por aqueles cinco vereadores, também foram tecidos comentários sobre a dita “ideologia de gênero”. Os vereadores favoráveis à permanência da redação original do item 5 do capítulo VI defendiam que os apoiadores dessa categoria não estariam efetivamente preocupados com a educação no município e tampouco com as crianças, e que empregariam essa retórica como uma mera desculpa para não se fazer o debate dos direitos humanos no ambiente escolar. Já os vereadores contrários a referências a gênero e sexualidade no PMEN persistiam na defesa da validade da categoria “ideologia de gênero”, evocando argumentos comumente mobilizados nas cruzadas contra as supostas tentativas de imposição desse “sistema ideológico”.

Na sessão sob análise, os vereadores que se posicionaram abertamente contra a dita “ideologia de gênero” foram Bruno Lessa, Rodrigo Farah, Beto da Pipa, Priscila Nocetti, Andriago, Carlos Macedo e Betinho. Eles afirmavam votar em defesa dos filhos e das famílias de Niterói, representando os interesses do povo e respeitando a legislação do país. Cabe indicar que defendia-se a família enquanto instituição formada por homem, mulher e filhos, pois “foi assim que Deus criou” – como explicitado na exposição de Carlos Macedo. Esse vereador também apontou quem supostamente visava destruir a família tradicional: vereadores da Casa, deputados federais, senadores e “organismos sociais que são a favor até da pedofilia que está por trás disso tudo no nosso país”.

De todos os vereadores diretamente engajados na discussão sobre as emendas apensadas a pedido de Bruno Lessa, cabe deter-se com mais atenção sobre Priscila Nocetti. Eleita vereadora de Niterói no pleito de 2012 pelo Partido Social Democrático (PSD)¹⁷⁵, ela era mais conhecida pelo casamento com o dono da Furacão 2000 (famosa produtora de funk carioca), Rômulo Costa, e por apresentar o Programa Furacão 2000, exibido na televisão e no rádio. Já empossada no cargo, Nocetti se declarou “feliz por ser uma das três mulheres eleitas”, considerando, “num país governado por uma mulher, (...) absurda a ideia de haver uma cidade importante como Niterói sem uma representante feminina na Câmara de Vereadores” (CÂMARA EM REVISTA, 2013, p. 12).

Em 2016, aproveitando a “janela eleitoral” que permitia a mudança de legenda sem incorrer em infidelidade partidária, Priscila Nocetti migrou para o Partido da Mulher Brasileira (PMB) (FONTES, 2016). Essa filiação foi apontada no discurso da vereadora em defesa da mudança de metas e ações contidos no item 5 do capítulo VI do PL 86/2016. Tratando especificamente da emenda modificativa nº 54, ela afirmou sobre tal emenda: “(...) me representa, me contempla enquanto mãe, mulher e presidente do Partido da Mulher Brasileira. Porque aqui está falando sobre a Lei Maria da Penha sim. Está falando sobre discriminação”. Não obstante o emprego de argumento que demonstre adesão ao combate à violência contra a mulher, Priscila Nocetti votou a favor da retirada dos itens da proposta de PMEN que abarcavam pautas referentes à população LGBT e à igualdade de gênero. A fim de sustentar tal posição, argumentou que os vereadores não podem aceitar “jogar a responsabilidade de passar valores às crianças no peito dos professores”, pois “os valores são formados dentro de casa” e “o profissional de educação não recebe tão bem para ser jogado nas costas essa responsabilidade de valores”.

¹⁷⁵

<https://placar.eleicoes.uol.com.br/2012/2turno/rj/niteroi> Acesso em 04 maio 2021.

Apesar de não demonstrar argumentos originais, Priscilla Nocetti foi uma das vereadoras mais hostilizadas por membros da sociedade civil durante sua fala – e antes mesmo de iniciá-la. Quando lhe foi passada a palavra, o barulho era tanto que a vereadora não conseguiu iniciar imediatamente sua fala. Ao começar a fala, ouviu-se um coro chamando-lhe de “oportunista”. De fato, circulou nas redes imagem criticando tal tomada de posição de uma parlamentar que promoveu-se na parada LGBT (Figura 7).

Figura 7 – Material veiculado em redes sociais em crítica à vereadora Priscila Nocetti



Fonte: <https://www.facebook.com/camaraniteroi/posts/654422528043539>

Encerrada a discussão sobre as emendas, elas foram postas em votação. Fizeram uso do voto 19 vereadores, tendo 13 deles votado “sim”, 5 votado “não” e 1 optado pela abstenção¹⁷⁶.

¹⁷⁶ Conforme consta na Ata da sessão de 14 de julho de 2016, votaram pelo “sim” Betinho, Bruno Lessa, Carlos Macedo, Emanuel Rocha, Andriago de Carvalho, José Vicente Filho, Luiz Carlos Gallo, Milton Carlos (CAL), Paulo Henrique, Priscila Nocetti, Renato Cariello, Beto da Pipa e Rodrigo Farah; pelo “não”

Quem se absteve foi Bira Marques, justificando a decisão por alegar ser a favor da emenda nº 54, mas contra a emenda nº 98 – ambas votadas em bloco pelo encaminhamento. Seguiu-se à decisão bastante barulho das galerias e fundos do plenário e também, ao que indicam relatos, um tumulto quando duas mulheres, em ato de resistência, se beijaram no corredor das galerias. Segundo notícia publicada no site do jornal O Globo:

Após a mudança no item sobre a diversidade, o início de um beijaço no corredor das galerias da Casa, no encontro dos dois lados, terminou em uma briga. De acordo com a estudante de Direito da UFF Isabela Rangel, de 18 anos, duas meninas começaram a se beijar em protesto. Segundo ela, um homem que estava no lado contrário ao item da diversidade de gênero agrediu uma das jovens militantes:

– A menina propôs fazer um beijaço. Foi tudo muito rápido. Ela foi para o meio das galerias, e o pessoal do outro lado começou a sair. Houve um comentário que eu não ouvi e, em seguida, ela levou um tapa e caiu na porta de vidro. Ai começaram a gritar “eles batem em mulher”, foi uma confusão. A polícia chegou a levou para a delegacia. (MELLO, RODRIGUES, 2016b)

Não houve interrupção da sessão em função desse episódio, mas as manifestações sonoras da sociedade civil presente continuaram intensas até que fosse encerrada a votação da outra emenda que tratava sobre gênero e sexualidade: a emenda nº 96, de autoria de Leonardo Giordano.

A emenda nº 96 foi apreciada logo após a aprovação das emendas apensadas a pedido de Bruno Lessa, visto também tratar do item 5 do capítulo VI do PL 86/2016. Votada em separado por solicitação de Leonardo Giordano, tal emenda estabelecia uma nova meta, com respectivas novas ações, àquele trecho da proposta de PMEN em debate. Visava-se instituir a meta 4, na qual constariam 3 diferentes ações, conforme a seguinte redação:

META 4. Combater toda violência física e psicológica contra o gênero feminino, a população negra e LGBTs nas escolas de Niterói.

Ação 4.1. Formação continuada dos profissionais da educação no combate de toda violência física e psicológica contra o gênero feminino, a população negra e LGBTs nas escolas de Niterói.

Ação 4.2. Criação de espaços de reflexão que abordem o tema do combate de toda violência física e psicológica contra o gênero feminino, a população negra e LGBTs nas escolas de Niterói.

Ação 4.3. Realização de campanhas visando ao combate de toda violência física e psicológica contra o gênero feminino, a população negra e LGBTs nas escolas de Niterói. (NITERÓI, 2016d)

Tratava-se, portanto, de emenda aditiva que buscava reforçar a importância da adoção, por parte das escolas de Niterói, de ações de combate à violência baseada em gênero, raça e orientação sexual. De autoria de Leonardo Giordano com coautoria de Verônica Lima¹⁷⁷, a

Renatinho, Henrique Vieira, Leonardo Giordano, Paulo Eduardo Gomes e Verônica Lima; e se absteve Bira Marques.

¹⁷⁷ No Sistema online de consulta de leis e proposições da Câmara Municipal de Niterói, apenas Leonardo Giordano consta como autor. Porém, na sessão plenária de 14 de julho de 2016 tanto Giordano como Verônica Lima informam que esta é coautora da emenda nº 96.

emenda nº 96 foi objeto de apreciação em separado, na qual foram expostos os argumentos que justificariam os votos favoráveis ou contrários a seu teor. Dado tratar de assunto já debatido na sessão plenária observaram-se menos exposições de parlamentares quando da discussão da matéria.

Dentre aqueles contrários à aprovação da emenda, pronunciaram-se apenas Bruno Lessa e Bira Marques. Ambos defenderam que a emenda nº 54, que já havia sido aprovada, contemplaria o combate a todas as formas de discriminação e, por essa razão, não se fazia necessário aprovar a emenda em debate.

Em contraste, se pronunciaram a favor da aprovação da emenda nº 96 Leonardo Giordano, Verônica Lima e Henrique Vieira, apontando que votar contra essa proposição significa não reconhecer a violência que mulheres, negros e LGBTs sofrem. Henrique Vieira se deteve com maiores detalhes sobre a necessidade de incluir tal emenda no PMEN. Nesse sentido, ressaltou a necessidade de compreender que aqueles grupos, ao longo da história, têm sido alvos prioritários de manifestações de preconceito e violência, e que as instituições de ensino são importantes na educação para superação dessas práticas discriminatórias.

Finalizada a exposição dos argumentos dos vereadores, realizou-se a votação. Decidiu-se pela rejeição da emenda nº 96, com 5 votos pela aprovação e 14 contra sua inclusão no PMEN a ser aprovado¹⁷⁸. Após essa votação, percebe-se que a sessão ficou mais calma, com menos ruído e intervenções realizadas pelos membros da sociedade civil.

O exame de ambas as votações evidencia que a permanência da previsão de abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade no PMEN foi apoiada, através do voto, por 5 parlamentares: Henrique Vieira, Leonardo Giordano, Paulo Eduardo, Renatinho e Verônica Lima. Daniel Marques, que em outras ocasiões havia se pronunciado a favor dos direitos de mulheres e LGBTs, não se posicionou em nenhuma das duas votações, apesar de estar presente na sessão. Isso não impediu, contudo, que o vereador fosse taxado, por certos grupos, como uma parlamentar que não tentou evitar a “intervenção estatal via ideologia de gênero” (Figura 8).

Figura 8 – Material do MBL Niterói a respeito da votação do PL 86/2016

¹⁷⁸ Conforme consta na ata da sessão de 14 de julho de 2016, votaram pelo “sim” Renatinho, Henrique Vieira, Leonardo Giordano, Paulo Eduardo Gomes e Verônica Lima; e votaram pelo “não” Betinho, Bruno Lessa, Carlos Macedo, Emanuel Rocha, Andriago de Carvalho, José Vicente Filho, Luiz Carlos Gallo, Milton Carlos (CAL), Paulo Henrique, Priscila Nocetti, Renato Cariello, Beto da Pipa, Rodrigo Farah e Bira Marques.



Fonte:

<https://www.facebook.com/mblniteroi/photos/a.369938116540279/520266131507476/?type=3&theater>

Outras emendas ao PL 86/2016 foram votadas em separado: as emendas nº 4, 9, 16, 24, 63, 65, 70, 73, 83 e 99179. Como nenhuma delas diz respeito ao objeto da presente pesquisa, elas não serão analisadas em detalhe. Convém apenas mencionar que o processo de discussão e votação delas foi bem mais calmo do que se percebeu nas apreciações das emendas ao projeto de lei anteriormente narradas. O Plano Municipal de Educação de Niterói para o decênio 2016-2026 foi, por fim, aprovado após mais de seis horas de sessão.

179

Essas emendas tratavam de questões referentes às condições de trabalho e carreira dos profissionais de educação do município. Quando havia mais de uma emenda sobre um mesmo tema, elas foram apensadas. Assim, votaram-se, na seguinte ordem, as emendas nº 4, 9, 63 e 70 (referentes à demanda pela garantia de reserva de 1/3 da carga horária para atividades de planejamento); a emenda nº 16 (sobre a redução da carga horária semanal de funcionários administrativos da educação para 30 horas); as emendas nº 24 e 83 (que previam a criação do cargo de cozinheiro escolar, possibilitando a mudança para este cargo das merendeiras da rede municipal de educação de Niterói); e as emendas nº 73, 99 e 65 (contemplando a migração dos professores do regime de 24 horas para o regime de 40 horas semanais).

A aprovação, na Câmara Municipal de Niterói, do projeto de lei que instituiu o PMEN 2016 não encerrou as disputas sobre esse documento. A inclusão, através de emenda parlamentar, de um artigo que previa a proibição de emprego de qualquer tipo de material que versasse sobre questões referentes a gênero ou orientação sexual foi alvo de embates que envolveram o Executivo e o Judiciário. O próximo tópico examina esse processo.

4.2 O PMEN aprovado pela Câmara: críticas à Lei 3234/2016

O Plano Municipal de Educação de Niterói aprovado pelos vereadores, após segunda discussão, em 2016 promoveu a retirada de todas as menções a questões referentes a gênero, orientação sexual e identidade de gênero contidas no texto originalmente enviado à Câmara Municipal de Niterói. O exame dos dados apresentados anteriormente evidencia que tais supressões foram condição para a permanência do item 5 do capítulo VI no PMEN180.

Logo, apesar de o trecho do PL 86/2016 que foi o principal alvo de disputas ter permanecido no PMEN aprovado pelo Câmara Municipal, as alterações realizadas mudaram o próprio teor dele. A substituição de todas as menções aos termos “gênero”, “orientação sexual”, “identidade de gênero”, “homofobia” e “lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT)” por expressões genéricas como “todas as formas de discriminação” e “promoção da cidadania” não representa uma mudança de palavras pouco significativa. A especificação, em documentos de referência para a construção de políticas públicas e práticas institucionais, de marcadores sociais de diferença que historicamente produzem e reproduzem desigualdades constitui uma estratégia no enfrentamento dessas desigualdades.

Nesse sentido, o apagamento de categorias que visam tornar mais efetivo o combate a desigualdades em função de gênero e orientação sexual – como no caso sob análise no atual capítulo – e sua substituição por termos genéricos como “todas as formas de discriminação” e “promoção da cidadania” representa a rejeição e exclusão de uma perspectiva que atribui ao reconhecimento das especificidades elemento fundamental no enfrentamento das diversas

180

Notícia publicada no site do jornal **O Globo** informa que o próprio Executivo teria se engajado nessa negociação, apoiando a aprovação da emenda nº 54. Segundo a matéria: “Fontes na Câmara afirmam que o governo teve que interceder por uma solução intermediária, defendendo a aprovação da emenda 54, da Comissão de Educação, que trocou termos como diversidade e gênero por cidadania e discriminação” (MELLO, RODRIGUES, 2016).

manifestações das desigualdades sociais. No caso do PMEN, essa troca de categorias esteve baseada em uma perspectiva que rejeita a própria abordagem do gênero e da sexualidade como fenômenos sociais. Reativamente, tal perspectiva promove uma concepção biologizante dessas dimensões da vida humana, reduzindo-as a produtos de uma natureza intocada pela cultura, história ou política.

A adesão a essa perspectiva por parlamentares de Niterói e sua influência nas tomadas de decisão que tiveram a respeito do PL 86/2016 foram evidenciados nos documentos apresentados anteriormente, sobretudo nas justificativas de emendas parlamentares que propunham a retirada de palavras como “gênero(s)” “sexualidade”, orientação sexual”, “identidade de gênero”, “homofobia”, “lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT)” e “transversalidade”. Tais justificativas explicitavam a associação, realizada por aqueles atores, entre o emprego dessas categorias e supostas tentativas de impor a “ideologia de gênero” nas instituições de ensino.

Aquela adesão também foi evidenciada com a inserção de um novo artigo no PMEN, fruto da emenda parlamentar 98, explicitamente vedando a distribuição, disponibilização, emprego ou mesmo recomendação de quaisquer materiais que “versem sobre o termo gênero, diversidade sexual e orientação sexual” (NITERÓI, 2016e). A aprovação do artigo em questão, numerado Artigo 6º, foi prontamente criticada por atores contrários à proibição do debate sobre aqueles temas em instituições de ensino. Nesse sentido, matéria publicada, pelo portal do jornal **O Globo**, dois dias após a sessão que aprovou a Lei nº 3234/2016 indicava que “ativistas do movimento LGBT anunciam que pretendem entrar na Justiça por conta da aprovação da emenda 98” (MELLO, RODRIGUES, 2016b). O então presidente do Grupo Diversidade Niterói, aponta a matéria, afirmou que o coletivo iria “cobrar uma posição do prefeito para que ele vete especificamente essa emenda”.

Nesse contexto, foi divulgado vídeo de parte de uma reunião entre Rodrigo Neves e professores ocorrida no dia 19 de julho de 2016, no auditório da Câmara de Diretores Lojistas 181. No trecho da reunião divulgado, o então prefeito tece críticas à emenda 98, comprometendo-se a vetá-la¹⁸². Tal possibilidade também gerou críticas a Rodrigo Neves,

¹⁸¹ Segundo informações da página Coluna Gilson Monteiro – Niterói de Verdade, disponíveis no link <https://colunadogilson.com.br/rodrigo-defende-kit-gay-nas-escolas/> Acesso em 25 mar. 2021.

¹⁸² No vídeo em questão, o prefeito tece as seguintes considerações sobre a Emenda 98: “É uma emenda talibã. (...) Eu acho que é uma lei da mordaca, né? É a lei da mordaca dos profissionais de educação de Niterói, seja das escolas públicas ou das escolas privadas. Imagina, se até o Papa Francisco fala em acolhimento, em diálogo, em tolerância. Claro que eu tô avaliando com a nossa equipe da Educação, com a

vindas de atores conservadores. Estes enxergavam a emenda como uma medida que supostamente “protege as crianças da ideologia de gênero”¹⁸³ e seu veto, como uma defesa da “utilização do chamado kit gay nas escolas” (MONTEIRO, 2016a) por um “prefeito que desrespeita a família e a vontade da maioria da população”¹⁸⁴.

Por fim, o Artigo 6º foi vetado pelo então prefeito Rodrigo Neves através do Ofício nº 564/2016, de 03 de agosto de 2016. Na justificativa ali apresentada, o chefe do Executivo sinalizou, com base em manifestação da Procuradoria-Geral do Município (PGM) de Niterói, a “inconstitucionalidade material” desse dispositivo, que seria contrário ao disposto no inciso IV do Artigo 3º¹⁸⁵ e nos incisos¹⁸⁶ I, IV, IX e XIV do Artigo 5º da Constituição Federal, além de violar os princípios constitucionais da proporcionalidade e da razoabilidade. Conforme exposto no Ofício em questão, no qual constam as razões de veto parcial ao PL 86/2016¹⁸⁷:

Da leitura do texto aprovado [Artigo 6º do referido PL] se depreende que é inescapável asseverar que a norma trazida pela emenda em questão é violadora de preceitos constitucionais de alta carga valorativa, direitos fundamentais de abstenção estatal, a começar pela própria isonomia constitucional.

É assim que a norma atinge a igualdade material: ao vedar a exposição das diferenças, fechando os olhos por força de lei aquilo que os fatos revelam com evidência, pois sequer será possível saber aquilo que desigualava os indivíduos, a fim de que, com quaisquer que sejam as medidas, se os possa igualar e, desta forma, combater a

Procuradoria-Geral do Município. Mas uma coisa eu já decidi independente de eles me falarem: a Emenda 98, eu vou vetar”.

¹⁸³ Conforme afirmado em postagem da página “Niterói Sem Ideologia”, registrada no Facebook, disponível em: <https://www.facebook.com/NiteroiSemIdeologia/videos/v%C3%ADdeo-esclarecedor-prefeito-de-niter%C3%B3i-rodri-go-neves-quer-vetar-a-emenda-98-que-/620658858096911/> Acesso em 25 mar. 2021.

¹⁸⁴ Conforme consta em postagem na página de Carlos Jordy no Facebook, publicada em 20 de julho de 2016. Disponível em: <https://pt-pt.facebook.com/carlosjordyoficial/videos/o-prefeito-rodri-go-neves-contrariando-a-vontade-da-esmagadora-maioria-da-popula%C3%A7/624853301023785/> Acesso em 25 mar. 2021.

¹⁸⁵ “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: (...) IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988)

¹⁸⁶ “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; (...) IV – é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; (...) IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; (...) XIV – é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional.” (BRASIL, 1988)

¹⁸⁷ Além do Artigo 6º, Rodrigo Neves também vetou a Meta 1 do capítulo I, item 1, subitem 1.1 – alterada na Câmara pela emenda 55 –, dado ter sido apontada como materialmente inconstitucional pela PGM de Niterói.

discriminação e eventual violência identificada pelo simples fato de alguém ser diferente de seu semelhante.

Portanto, o vício material, por ofensa aos artigos 3º, IV, e 5º, I, da CRFB, é patente. (...)

E não é só. A norma em questão afeta também, claramente, outros direitos fundamentais constitucionais de igual relevância, a saber: a livre manifestação do pensamento, constante do art. 5º, IV; a livre expressão intelectual e de comunicação, constante do art. 5º, IX; e o livre acesso à informação, constante do art. 5º, XIV, todos da Constituição. (NITERÓI, 2016r)

Com base nesses elementos o prefeito sustentou que o conteúdo do Artigo 6º afetaria “direitos fundamentais individuais por conta da restrição absoluta que traz ao debate sobre o tema”. Nesse sentido, nota-se que tal conclusão convergiu com argumentos expostos por atores, presentes nas audiências públicas sobre o PL 86/2016, favoráveis à manutenção da previsão de abordagem sobre gênero e sexualidade no PMEN.

Vale ressaltar que o Ofício nº 564/2016 ainda mobilizou outros princípios da Carta Magna não mencionados nos debates sobre o PL 86/2016 desenvolvidos na Câmara Municipal de Niterói, a fim de sustentar a tese da inconstitucionalidade do trecho em questão do PL – os princípios da proporcionalidade e da razoabilidade. Segundo a tese defendida naquele documento, o Artigo 6º violaria ambos os princípios, sendo, portanto, inconstitucional.

O princípio da proporcionalidade, um “princípio implícito na Constituição”, seria violado em “sua tríplice dimensão”, composta, a saber, pelas regras da adequação (ou utilidade), necessidade e ponderação¹⁸⁸. O Artigo 6º, ao “vedar qualquer abordagem sobre orientação sexual e combate às discriminações”, proibiria, segundo o Ofício, “qualquer forma de informação sobre o combate à violência contra a mulher, motivo pelo qual a medida proposta é desnecessária”, dado que “existem outros meios de se satisfazer o objetivo que parece se [sic] subjacente à proposta legislativa”. Além disso, o referido Artigo também feriria a regra da ponderação ao trazer “mais desvantagens do que benefícios” ao vedar previamente informações sobre o “combate à violência e à discriminação ligados à [sic] gênero” e, desse modo, impedir “a concretização de um dos objetivos fundamentais da república que é promover o bem de todos sem preconceitos e quaisquer formas de discriminação”.

O desrespeito à previsão da promoção do bem de todos também ocasionaria, segundo o Ofício, a violação do princípio constitucional da razoabilidade. Este, entendido como a “adequação entre meios e fins”, seria violado na medida em que o conteúdo do Artigo tem como

¹⁸⁸ Conforme exposto no Ofício em questão: “As três regras seriam a (i) adequação (utilidade) – a medida limitadora há de ser um meio útil ou apto para a consumação do bem que ela tem como fim; (ii) necessidade – ausência de outro meio igualmente eficaz e menos limitativo para satisfazer o fim; e (iii) ponderação (proporcionalidade em sentido estrito) - a vantagem em favor da proteção do fim público deve compensar os prejuízos causados pelo direito que se limita”. (NITERÓI, 2016r)

consequência “aniquilar a possibilidade da informação de combate à discriminação e à violência que se originem do tema, o que se mostra irrazoável e, portanto, inconstitucional”.

Cabe também mencionar que, no referido Ofício, o prefeito reconheceu o “louvável trabalho levado a cabo pelos nobres Edis que democraticamente ouviram todos os segmentos da sociedade para se chegar ao texto final do projeto de lei”, destacando

(...) neste sentido, a elaboração da Emenda nº 54, proposta pela Comissão de Educação dessa Casa, que substituiu o debate sobre gênero e orientação sexual pelo debate sobre combate à discriminação e à violência. Destaco que a aprovação do texto ora sancionado desfaz qualquer dúvida quanto aos boatos sobre distribuição de “kit gay”, banheiros compartilhados nas escolas ou qualquer instrumento semelhante que faça apologia à orientação sexual dos estudantes em qualquer sentido. (NITERÓI, 2016r)

Evidencia-se, por conseguinte, que o prefeito procurou justificar o veto ao Artigo 6º com base em argumentos legais, ao mesmo tempo em que elogiou a iniciativa que substituíra a retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” do projeto de lei aprovado pela Câmara. Essa orientação já havia sido sinalizada pelo prefeito Rodrigo Neves antes mesmo da publicação do Ofício nº 564/2016, conforme vê-se em esclarecimentos concedidos ao jornal **O Fluminense**, nos quais afirmou:

(...) na prerrogativa de chefe do Poder Executivo, adotarei o posicionamento que me parece de bom-senso e equilibrado e que não seja extremado por interesses políticos eleitorais ou por manipulação e distorção das informações. Nesse sentido, vamos sancionar a emenda 54, elaborada pela Comissão Municipal de Educação da Câmara, que retira o tema da ideologia de gênero do PME de Niterói.

(...)

O substitutivo aprovado através da emenda 54 estabelece a prioridade na formação dos profissionais de educação aos temas relacionados ao combate a todas as formas de discriminação. Acredito que essa terminologia é a mais adequada e reflete a posição média dos parlamentares e da população de Niterói. Portanto, não teremos distribuição de material didático de gênero, o chamado kit gay, nas escolas. Não teremos, em nenhuma hipótese. (O FLUMINENSE, 2016)

Quanto ao veto à Emenda 98, dissera:

Por orientação da Procuradoria-Geral de Niterói quanto à sua inconstitucionalidade, e por considerar um grave equívoco que contraria o PME e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vetaremos a emenda 98 do vereador Carlos Macedo. Pois caso essa emenda entrasse em vigor, em todas as escolas particulares e públicas dos ensinos médio, superior e fundamental estariam proibidos os debates sobre a violência contra a mulher, sobre a Lei Maria da Penha e reflexões inerentes ao ambiente escolar que, longe de representarem apologia de qualquer espécie de opção sexual, são importantes para a vida em sociedade. (O FLUMINENSE, 2016)

O veto, contudo, foi derrubado na sessão extraordinária de 09 de agosto de 2016, ocorrida durante o recesso legislativo e convocada pelo Poder Legislativo a pedido do Executivo. Nessa ocasião, foi posto em discussão o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 152/2016189, de autoria da Comissão de Constituição e Justiça e Redação Final. Este PDL

189

O PDL 152/2016 está disponível em

<http://consultaniteroi.siscam.com.br/DetalhesDocumentos.aspx?IdDocumento=39671> Acesso em 29 mar. 2021.

propunha manter o veto parcial à emenda 55 e derrubar o veto parcial à emenda 98 do PL 86/2016. Além dele, também foi posto em discussão o Projeto de Lei nº 05/16190, oriundo da Mensagem Executiva nº 02/16 – cujo conteúdo não é pertinente à análise aqui apresentada.

Compareceram à sessão 19 dos 21 vereadores do município. Deixaram de comparecer dois vereadores da base aliada do prefeito: Betinho e o então líder do governo na Câmara, Luiz Carlos Gallo (MONTEIRO, 2016b). Houve também a presença de atores da sociedade civil engajados no debate sobre a possibilidade de abordar questões referentes a gênero e sexualidade na educação (Figura 9). Eles ocuparam as galerias e os fundos do plenário (Figuras 10 e 11), portando cartazes (cujo conteúdo é ilegível nas imagens disponíveis no vídeo da sessão) e realizando frequentes manifestações sonoras ao longo do evento, audíveis desde o início da sessão plenária, quando da chamada dos vereadores presentes. Cabe pontuar que os berros e vaias ouvidos nesse momento são mais intensos quando se anuncia o nome dos vereadores Carlos Macedo, Renatinho, Henrique Vieira, Leonardo Giordano e Paulo Eduardo – parlamentares que defenderam abertamente suas posições quanto ao debate sobre a possibilidade de abordagem de questões sobre gênero e sexualidade na educação nas audiências públicas sobre o PL 86/2016.

Apesar de não ser possível, em diversas ocasiões, distinguir o que era dito pelas pessoas que ocupavam as galerias e os fundos do plenário, alguns momentos permitem perceber o comparecimento de membros da sociedade civil com posicionamentos distintos frente a assuntos envolvidos nas disputas investigadas na presente pesquisa. Um desses episódios diz respeito ao momento de leitura de trecho bíblico, realizado no início das sessões da Câmara Municipal de Niterói (conforme a Resolução nº 2.213/1996¹⁹¹). Quando a realização da leitura foi anunciada, seguiram-se reações dos presentes: inicialmente, alguns berraram “O Estado é laico!” sucessivas vezes, o que gerou como reações vaias e outros berros indistinguíveis. As

¹⁹⁰ Esse projeto “Dispõe sobre o sistema de premiação por desempenho para servidores ligados a área de segurança no município de Niterói e dá outras providências”.

¹⁹¹ Tal resolução estabelece em seu Artigo 1º: “De acordo com o art. 46 inciso VI alínea ‘a’ e art. 123 parágrafo 4º da Resolução nº 2.181/92 passa a vigorar no Regimento Interno da Câmara Municipal de Niterói, o seguinte texto: Com a proteção de Deus estão abertos e serão encerrados os nossos trabalhos, e em seguida se procederá a leitura de um trecho da Bíblia Sagrada”. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/n/niteroi/resolucao/1996/221/2213/resolucao-n-2213-1996-de-acordo-com-o-art-46-inciso-vi-alinea-a-e-art-123-paragrafo-4-da-resolucao-n-2181-92-passa-a-vigorar-no-regimento-interno-da-cmn-o-seguinte-texto-com-a-protecao-de-deus-estao-abertos-e-serao-encerrados-os-nossos-trabalhos> Acesso em 12 abr. 2021.

reações iniciais não foram cessadas, de modo que o vereador Daniel Marques leu o Salmo 91 ainda sob berros que visavam afirmar a laicidade do Estado.

Outras manifestações ocorreram ao longo da sessão, quando algum dos vereadores se pronunciava a respeito do veto ao Artigo 6º. Nessas ocasiões, ouviam-se palmas e gritos de apoio, mesclados com vaias, além de palavras de ordem diversas, repetidas em coro. Dentre estas, foi possível distinguir: “Família!”, “Não ao veto!”, “Derruba!” (estas duas últimas palavras de ordem, ditas em apoio à derrubada do veto do prefeito ao Artigo 6º do PMEN), “Vai para Cuba!” (dito, especificamente, para Leonardo Giordano), “Fora PSOL!” e “Me representa! Me representa!” (ambas direcionadas para o vereador Paulo Eduardo, ao anunciar, a orientação do PSOL para que sua bancada votasse pela manutenção do veto).

Figura 9 – Sessão Extraordinária de 09 de agosto de 2016, Câmara Municipal de Niterói



Fonte: Coluna do Gilson Monteiro

Figura 10 – Sessão Extraordinária de 09 de agosto de 2016, Câmara Municipal de Niterói



Fonte: A autora (print do vídeo da sessão)

Figura 11 – Sessão Extraordinária de 09 de agosto de 2016, Câmara Municipal de Niterói



Fonte: A autora (print do vídeo da sessão)

Por fim, 10 dos vereadores presentes concordaram com a orientação do parecer da Comissão de Constituição de Justiça e Redação Final, que orientou pela derrubada do veto ao Artigo 6º (CÂMARA EM REVISTA, 2016c, p. 4). Foram eles os vereadores Andriago de Carvalho, Bruno Lessa, Carlos Macedo, Emanuel Rocha, José Vicente, Paulo Henrique, Priscila Nocetti, Renato Cariello, Rodrigo Farah e Beto da Pipa. Votaram pela manutenção do veto os vereadores Daniel Marques, Henrique Vieira, Renatinho, Paulo Eduardo, Leonardo Giordano, Verônica Lima e Bira Marques. Não votaram os vereadores Milton Cal, que saiu do plenário antes do início da votação, e Paulo Bagueira que, ocupando a presidência da sessão, optou por votar nessa questão apenas em caso de empate (MONTEIRO, 2016b).

O reestabelecimento da validade da emenda 98, com a consequente proibição de qualquer recurso a materiais que abordem questões referentes a gênero e sexualidade nos estabelecimentos de ensino de Niterói, provocou diferentes expressões de repúdio e resistência de atores e segmentos organizados contrários a seu conteúdo. Uma destas expressões foi a fundação do coletivo Desobedeça – um coletivo “de natureza prioritariamente virtual, (...) criado para organizar ações de desobediência a [sic] emenda 98 do PME que proibia a menção ao termo gênero com finalidade de impedir que se tratasse de assuntos relacionados à [sic] gênero e sexualidade nas escolas”¹⁹². O “Desobedeça! - Manifesto”, manifesto lançado pelo coletivo, foi subscrito por 109 atores, sejam membros da sociedade civil individualmente ou organizados em coletivos¹⁹³. Esse documento sustenta que a emenda 98 seria expressão, em Niterói, de “ofensivas conservadoras” em cuja atuação têm sido especialmente ampliadas duas frentes de ataques:

Uma frente de ódio e dor, que domina, que maltrata, segrega e mata, o preconceito cada vez mais agressivo. Que percebe as discussões sobre gênero como uma ameaça à sua dominação. Por isso inventa farsas, cria discursos, distorcendo a realidade, a fim de continuar subjugando mulheres e LGBTs.

Outra frente é sobre o que de mais perigoso pode ameaçar a doutrina conservadora, a educação. Depois de longos anos de abandono, sucateamento e precarização das

¹⁹² Conforme publicação da página do coletivo no Facebook, disponível em: https://www.facebook.com/coletivodesobedecca/posts/2247077548699806?_tn_=-R Acesso em 26 mar. 2021.

¹⁹³ Os coletivos que subscreveram o manifesto foram: ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais); ANTRA (Articulação Nacional das Travestis, Transsexuais e Transgêneros do Brasil); GDN (Grupo Diversidade Niterói); Grupo Cidadania Gay; GTN (Grupo Transdiversidade Niterói); Pezão Abandonou Minha Escola; SEPE-Niterói; e Setorial de Educação Básica do Rio de Janeiro do Movimento #MAIS. Os membros da sociedade civil eram: professoras e professores, sobretudo; pedagogas e pedagogos; servidoras e servidores da educação da rede municipal de Niterói; servidora da Fundação Municipal de Educação de Niterói; militantes de movimentos organizados (Nova Organização Socialista, SEPE-Niterói, Marcha das Vadias, Quilombo do Grotão, GDN, Guardiões de Gaya, Movimento #MAIS); estudantes; arte-educadora; o escritor Frei Betto; quadrinhista; jornalista; educadora social; advogados; psicólogo; e médica.

relações de trabalho, a última onda do conservadorismo é tutelar das formas mais ditatoriais as práticas educativas.

Essas duas frentes repressivas do pensar, sentir e ser se encontram no que chamam de “ideologia de gênero”. (...)

Em Niterói essa barbárie se expressa vergonhosamente, a partir de um legislativo suspeito em todas as vertentes, na emenda 98 adicionada ao Plano Municipal de Educação. A emenda demoniza a sexualidade alheia e criminaliza o ato de educar como um ato libertário.¹⁹⁴

A oposição à permanência do Artigo 6º no PMEN aprovado em 2016 também se estendeu para a esfera judicial, via representação da então vereadora Talíria Petrone (PSOL) protocolada junto ao Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ)¹⁹⁵. Nessa ação, datada de 13 de janeiro de 2017, solicitava-se que o Procurador-Geral de Justiça do Rio de Janeiro ingressasse com Representação de Inconstitucionalidade contra o trecho supracitado do PMEN. Alegava-se, em tal requisição, que o Artigo 6º da Lei 3234/2016 violaria diversos dispositivos constitucionais e infraconstitucionais. Seriam eles, a saber: os Artigos 1º (inciso III), 3º (incisos I e III), 206 (incisos II e III) e 227 da Constituição Federal; os Artigos 5º, 9º (parágrafo 1º), 45, 306 e 307 (incisos II e III) da Constituição do Estado do Rio de Janeiro (CERJ); os Artigos 3º, 218 e 219 (inciso III) da Lei Orgânica de Niterói (LON); e os Artigos 2º e 3º (incisos II, III, IV e XI) da Lei 9394/96.

Ao fundamentar a alegação de inconstitucionalidade do Artigo 6º da Lei 3234/2016, a representação em questão argumentava que ele: “promove um verdadeiro constrangimento à dignidade humana dos cidadãos membros da comunidade sexodiversa, uma vez que todos os assuntos relacionados à temática LGBT (...) passaram a ser vetados nas instituições de ensino da cidade”; vilipendia as normas constitucionais que “colocam como objetivos fundamentais da República a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; contribui “para a perpetuação das violências físicas, morais e simbólicas contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transsexuais e transgêneros” ao vedar a livre discussão de ideias; “restringe significativamente a atuação dos profissionais da educação”, cuja liberdade de cátedra “é frontalmente atacada”; e, por fim, ao proibir “toda e qualquer forma de debate e de enfrentamento à violência LGBTfóbica”, se volta contra a previsão constitucional segundo a qual

¹⁹⁴ Trecho do manifesto, disponível em: <https://www.facebook.com/notes/3309929149061800/> Acesso em 26 mar. 2021.

¹⁹⁵ Disponível em: https://issuu.com/vereadorataliriapetrone/docs/representa_o_emenda_98_1 Acesso em 30 dez. 2020.

(...) o Estado também possui a obrigação de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem o direito, dentre outros, à educação, à dignidade, ao respeito e à liberdade, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (NITERÓI, 2017b).

Acrescenta-se, em tal fundamentação, que o Art. 6º do Plano Municipal de Educação de Niterói aprovado em 2016 vai de encontro às diretrizes e bases da educação nacional, segundo definidas na Lei nº 9394/96. Aquele artigo não apenas não garantiria princípios para a educação e ensino previstos na LDB (tais quais os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; do respeito à liberdade e apreço à tolerância; e da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais), como também “faz com que o debate e, conseqüentemente, o enfrentamento das discriminações e o estabelecimento de uma sociedade mais fraterna sejam gravemente prejudicados” (NITERÓI, 2017b).

Tal solicitação feita por Talíria Petrone foi acatada pelo MPRJ, que ingressou, em junho de 2018, com Ação de Representação por Inconstitucionalidade contra o Artigo 6º da Lei 3234/2016, pedindo a impugnação do dispositivo de legislação em questão. A ação – proposta pelo então subprocurador-geral de Justiça de Assuntos Cíveis e Institucionais, Sérgio Roberto Ulhôa Pimentel, por delegação do procurador-geral de Justiça, Eduardo Gussem – concordou com os argumentos elencados na representação da então vereadora de Niterói, entendendo que o Artigo 6º

(...) afronta o princípio da isonomia, a pluralidade, o objetivo republicano de garantir uma sociedade livre, justa e solidária, isenta do arbítrio e de preconceitos de qualquer espécie, e o princípio da dignidade da pessoa humana.

Foram apontadas ainda, na inicial da Representação por Inconstitucionalidade, a violação ao ensino plural (artigo 307, inciso III, da Constituição Estadual), à liberdade de aprender e ensinar (artigo 307, inciso II, da Constituição Estadual), aos objetivos determinados à educação (artigo 306 da Constituição Estadual) e ao dever do Estado de proteção à criança e ao adolescente, colocando-os a salvo de toda forma de negligência e discriminação (artigo 45 da Constituição Estadual). (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2018)

Além dos motivos expostos na representação do mandato de Talíria Petrone, a ação do MPRJ também sustentou que o Artigo 6º violaria a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional ao suprimir o debate sobre questões de gênero e orientação sexual nas escolas (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2018).

A Ação de Representação por Inconstitucionalidade em questão deu origem ao processo judicial nº 0029533-72.2018.8.19.0000, sob relatoria da Desembargadora Sandra Santarém Cardinali, tendo como réus o prefeito de Niterói e a Câmara Municipal de Niterói e como

amicus curiae 196 o SEPE-RJ197. Nela, a Procuradoria-Geral de Justiça do Estado do Rio de Janeiro solicitava concessão de medida cautelar para suspensão imediata da eficácia do Artigo 6º. Tal pedido foi deferido, em caráter liminar, por unanimidade de votos dos Desembargadores do Órgão Especial do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. De acordo com a decisão, datada de 10 de setembro de 2018, a relatora defendeu haver na Ação do MPRJ os requisitos para o deferimento da medida cautelar 198, pois:

A fumaça do bom direito decorre da aparência, *prima facie*, de inconstitucionalidade da norma atacada, ao menos em seu aspecto material, uma vez que existe restrição à aplicação de princípios constitucionais como isonomia e dignidade da pessoa humana. Por outro lado, a urgência no deferimento da medida de suspensão de eficácia da norma se evidencia pelo fato de que os efeitos da legislação atacada são imediatos e se renovam a cada dia, devendo-se relembrar que os destinatários da norma são crianças e adolescentes, cuja personalidade de [sic] encontra em formação, sendo tal restrição capaz de influir no seu desenvolvimento psicossocial.

O reconhecimento definitivo da inconstitucionalidade do Artigo 6º foi concedido pelo TJRJ em 20 de agosto de 2019, em decisão na qual a maior parte dos Desembargadores do Órgão Especial do Tribunal de Justiça julgaram tal requisição procedente. Os termos dessa decisão, expressos no voto da relatora, reafirmam a inconstitucionalidade da norma atacada, sob aspectos formal e material. A inconstitucionalidade formal se daria devido ao Artigo 6º buscar suplementar legislação federal ou estadual em matéria que não cabe à municipalidade. Como esclarece o Acórdão no qual consta a decisão:

Ao disciplinar a respeito da “distribuição, utilização, exposição, apresentação, recomendação, indicação e divulgação de livros, publicações, projetos, palestras, folders, cartazes, filmes, vídeos, faixas ou qualquer tipo de material, lúdico, didático ou paradidático, físico ou digital, que versem sobre o termo gênero, diversidade sexual e orientação sexual, nos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal do

¹⁹⁶ *Amicus curiae*: “termo em latim para ‘amigo da corte’, que designa a participação de pessoa, entidade ou órgão que fornece subsídios para as decisões da Corte por seu destacado interesse na questão” (KALIL, 2019, p. 124).

¹⁹⁷ As peças referentes ao julgamento da Ação de Representação por Inconstitucionalidade em questão podem ser consultadas no site do MPRJ (<http://www.tjrj.jus.br/web/guest/consultas>), sob o número de processo judicial: 0029533-72.2018.8.19.0000. Ali são disponibilizados – além de informações sobre gerais sobre o processo e a sessão de julgamento, assim como a listagem dos personagens envolvidos no processo – os seguintes documentos: a Íntegra da decisão de requisição de informações (datada de 07/06/2018); a Íntegra do Acórdão concedendo medida cautelar (datada de 10/09/2018); a Íntegra da decisão de admissão de *amicus curiae* (datada de 11/04/2019); Íntegra do despacho mero expediente (datada de 03/06/2019); Íntegra do despacho mero expediente (datada de 17/06/2019); Íntegra do Acórdão do julgamento da procedência da Ação de Representação por Inconstitucionalidade (datada de 20/08/2019); a Íntegra do voto vencido (datada de 28/08/2019).

¹⁹⁸ Requisitos estes, como esclarecido no Acórdão, o *fumus boni iuris* e o *periculum in mora* – respectivamente, a “fumaça do bom direito”, “um sinal ou indício de que o direito pleiteado de fato existe”; e o “perigo na demora”, “o receio que a demora da decisão judicial cause um dano grave ou de difícil reparação ao bem tutelado” (<http://www.normaslegais.com.br/juridico/Periculum-in-mora-fumus-boni-iuris.htm> acesso em 01 abr. 2021).

município de Niterói”, a municipalidade tratou de matéria afeta à competência legislativa concorrente da União e dos Estados para estabelecer normas gerais sobre o sistema de educação e ensino.

Ademais, no que diz respeito especificamente à estipulação das diretrizes e bases da educação, tem-se que tal mister cabe privativamente à União.

Aquela decisão sustenta que o Artigo 6º trata de matéria cuja constitucionalidade é igualmente questionável sob o ponto de vista material, dado que violaria princípios constitucionais e infraconstitucionais como a dignidade da pessoa humana, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo no ensino e o fomento à vedação de qualquer forma de discriminação no âmbito do ensino. Com base nesses elementos, declarou-se, em caráter decisório, a inconstitucionalidade do Artigo 6º da Lei 3234/2016, suspendendo, com efeitos retroativos, a eficácia do mesmo.

Cabe indicar que o Órgão Especial do TJRJ possuía, à época, precedente de julgamento de caso semelhante, referente à Lei 5165/2015 de Volta Redonda (RJ)199, a qual instituía a proibição da “implantação da política de ideologia de gênero nos estabelecimentos de ensino do município”. Ela foi julgada materialmente inconstitucional pelo TJRJ em 17 de abril de 2017, em resposta à representação apresentada pela Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro. Na decisão, a maioria dos desembargadores acompanharam o voto do relator, desembargador José Carlos Maldonado de Carvalho, que sustentou que a referida norma jurídica, ao determinar “a completa vedação à divulgação e ao estudo da ‘ideologia de gênero’”, afrontava “o princípio constitucional da igualdade no aspecto estrutural (direito a não discriminação), o direito fundamental à diferença, o modelo republicano do Estado brasileiro, baseado no pluralismo político, e o princípio da laicidade estatal”.

O TJRJ julgou, posteriormente, outras ações de mesmo teor. Nesse sentido, ele corroborou, em duas decisões distintas proferidas em 2020, o entendimento segundo o qual a proibição do ensino sobre gênero nas escolas é inconstitucional. Tais decisões referiam-se a ações de representação por inconstitucionalidade movidas contra dispositivos legais aprovados

199

As informações, aqui expostas, sobre o caso constam no Acórdão do julgamento da procedência da Ação de Representação por Inconstitucionalidade, disponível em: <http://www1.tjrj.jus.br/gedcacheweb/default.aspx?UZIP=1&GEDID=00042505C2157714612C1F2A3CA5E6C9DA1EC506202B1946&USER=> Acesso em 05 abr. 2021.

em Barra Mansa²⁰⁰ e Tanguá²⁰¹. Em ambos os casos, o Tribunal de Justiça em questão reafirmou a compreensão de que normativas que visam vedar a abordagem de questões referentes a gênero, diversidade e orientação sexual (conforme terminologia empregada nos acórdãos) nos estabelecimentos de ensino são material e formalmente inconstitucionais, suspendendo a validade desses dispositivos de lei.

O TJRJ manifestava, assim, orientação convergente com decisões proferidas pelo STF em processos semelhantes, referentes a leis antigênero sancionadas em municípios fora do Rio de Janeiro. De fato, a aprovação de leis que visam proibir práticas de ensino sobre gênero e sexualidade nas escolas é um fenômeno constatado em diversos estados e municípios do Brasil desde a aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, e da consequente necessidade de reformulação dos planos subnacionais de educação. Segundo levantamento do site “Pesquisando o Escola Sem Partido”²⁰², 40 projetos de lei foram apresentados em diferentes estados e municípios a fim de proibir o ensino ou abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade nas instituições de ensino formal, assim como nos materiais disponibilizados por elas. Em resposta, no ano de 2017 o Ministério Público Federal (MPF), a partir de representação da então Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão Deborah Duprat, “ingressou com uma série de ações no Supremo Tribunal Federal (STF) apontando a inconstitucionalidade destas leis contra a ‘ideologia de gênero’” (KALIL, 2019, p. 119). Integram o universo dessas ações as Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 457, 460, 461, 462, 465, 466 e 467, referentes a leis sancionadas, respectivamente, nos municípios de Novo Gama/GO, Cascavel/PR, Paranaguá/PR, Blumenau/SC, Palmas/TO, Tubarão/SC e Ipatinga/MG.

Tais ADPFs levaram para corte máxima do Judiciário disputas ocorridas em Casas legislativas municipais, concernentes a tentativas de impedir a implementação de estratégias de

²⁰⁰ Trata-se da Emenda nº 22 à Lei Orgânica Municipal, de 19 de abril de 2018. Ela acrescentava os incisos I e II ao Artigo 164 da referida lei, que estabeleciam a proibição de disseminar nas escolas públicas ou privadas do município de Barra Mansa “a disciplina denominada de Ideologia de Gênero, bem como toda e qualquer disciplina que tente orientar a sexualidade dos alunos ou que tente extinguir o gênero masculino e/ou feminino como gênero humano” (disponível em: http://camarabarramansa.rj.gov.br/administrador/components/com_leis/arquivos/leis/e2363aa0acb29700610a59ddef351847-Emenda-n---22-18.pdf Acesso em 06 abr. 2021).

²⁰¹ Trata-se da Lei nº 1.128, de 18 de setembro de 2018. Ela estabelece, em seu Artigo 1º, que: “Fica terminantemente proibida à grade curricular da rede municipal de ensino e da rede privada a disciplina denominada ideologia de gênero, bem como toda e qualquer disciplina que tente orientar a sexualidade dos alunos ou extinguir o gênero masculino e/ou feminino como gênero humano”.

²⁰² Disponível em: <https://pesquisandoesp.wordpress.com/pls-municipios-e-estados/>

promoção da igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual e de gênero via educação formal. Nelas, a Procuradoria-Geral da República (PGR) aponta a inconstitucionalidade material e formal daquelas leis municipais – à semelhança do observado nas argumentações das peças que integram as supracitadas ações de representação de inconstitucionalidade julgadas pelo TJRJ. Conforme resume Kalil (2019, p. 124):

A posição defendida pela PGR aponta que essas leis municipais contrariam a Constituição da República em seus princípios de “construir uma sociedade livre, justa e solidária” (artigo 3º), direito à igualdade (artigo 5º), vedação de censura em atividades culturais (artigo 5º) e laicidade do Estado (artigo 19). Assim, a PGR aponta a inconstitucionalidade [sic] destas normas municipais em seus *aspectos materiais* com a incompatibilidade de conteúdo das leis com preceitos fundamentais, tais como a liberdade, o pluralismo de ideias, a laicidade do Estado, entre outros elementos apontados pelas decisões da Corte. Além de tratar do conteúdo em si destas leis, a PGR aponta a respectiva inconstitucionalidade também em seus *aspectos formais* com a violação da competência constitucional que determina somente à União legislar sobre as diretrizes da educação no país.

Os ministros do STF já se manifestaram sobre 6 daquelas 7 ADPFs: as ADPFs 457, 460, 461, 465 e 467 já tiveram seu mérito julgado, sendo a argumentação da PGR acatada como procedente; a ADPF 462, ainda em trâmite, teve medida cautelar concedida para suspender a eficácia do dispositivo legal questionado. Nas decisões proferidas, os integrantes do Supremo recorrem a argumentos comuns para invalidar a implementação de leis antigênero na educação:

Um deles diz respeito à sua inconstitucionalidade formal, pois compete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Logo, os Municípios não poderiam criar leis que estabelecessem uma vedação curricular genérica. Outro argumento é a incompatibilidade da proibição de discussões sobre gênero nas escolas com diversos preceitos constitucionais, já que essa medida reproduz uma noção de que “educação” e “execução mecânica de conteúdo” são sinônimos e retira da escola sua competência para colocar em pauta desigualdades enraizadas na cultura do país. (SEVERI, LEMES, SOUZA, 2020)

O cenário apresentado não visa ser exaustivo. Há outras representações, protocoladas em diferentes âmbitos do sistema judiciário, que questionam a validade de dispositivos legais que visam cercear a prática docente e censurar previamente o que pode ser abordado em instituições de ensino formal. A breve exposição sobre algumas das ações que requerem o reconhecimento da inconstitucionalidade de leis que estabelecem a proibição da abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade no espaço escolar busca evidenciar um aspecto pertinente das disputas contemporâneas sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade na educação: a judicialização desses embates.

Tais ações fornecem indícios tanto para compreender como reivindicações antigênero que procuram alterar estatutos legais sobre a educação têm avançado no Estado brasileiro quanto também possibilitam observar como se organizam resistências a esse processo. No primeiro caso, observa-se a atuação de parlamentares que visam ativamente promover a implementação de iniciativas antigênero – através da proposição de dispositivos legais que

preveem a proibição da abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade na educação – e que também se engajam em garantir a rejeição de quaisquer medidas que busquem implementar iniciativas para promover o respeito à diversidade sexual e de gênero. Em resposta à aprovação daqueles dispositivos legais, observam-se iniciativas que estendem um debate inicialmente ocorrido no Legislativo para o âmbito do Judiciário, na medida em que questionam a própria constitucionalidade de normativas aprovadas por diversas Casas legislativas no país. As ADPFs constituem um dos mecanismos para solicitar o reconhecimento da inconstitucionalidade de dispositivos legais antigênero.

Como esclarece Kalil (2019, p. 122), a ADPF é uma forma de exercício do controle constitucional recente no Brasil, já que foi “somente a partir da década de 2000” que o STF “passou a atuar para ‘evitar ou reparar lesão a preceito fundamental de ato do Poder Público (união, estados, Distrito Federal e municípios)’”. Na medida em que servem para garantir o controle de constitucionalidade, as ADPFs

(...) mesmo tratando de casos particulares, passaram a ser um mecanismo de proteção da Constituição e, por conseguinte, do Estado Democrático de Direito, assumindo importância no sistema de proteção judicial e de garantias fundamentais. Isso equivale a dizer que o que está em jogo, do ponto de vista jurídico, na tramitação das ações contra as políticas municipais antigênero, não é apenas a matéria em si, mas a defesa de *preceitos fundamentais*, que podem ser definidos como os princípios básicos do Estado brasileiro presentes de forma explícita ou implícita na Constituição Federal, tais como os direitos fundamentais, a liberdade e a laicidade do Estado. (KALIL, 2019, p. 122)

Assim, o exame das disputas sobre a possibilidade ou não de debater questões referentes a gênero e sexualidade em instituições de ensino formal não é um debate restrito apenas à educação, visto que elas tratam de preceitos fundamentais do Estado democrático de direito.

Aquelas disputas em torno da possibilidade de incluir a promoção da igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual e de gênero nos planos de educação também foi um elemento importante na configuração do cenário político (entendido em sentido estrito) atual. O combate à dita “ideologia de gênero” na educação tem servido para a projeção de pessoas que já então haviam sido eleitas para ocupar cargos públicos ou para postulantes a tal função. No próximo tópico, me debruço sobre dois personagens engajados no processo de debate legislativo do projeto de lei que instituiu o PMEN 2016 como ponto de partida para refletir sobre como a defesa ou oposição ao controvertido trecho da proposta de plano de educação em debate serviu para que esses atores adquirissem visibilidade e consolidassem suas candidaturas.

4.3 Gênero, sexualidade e educação no PMEN e a construção de candidaturas políticas

Uma rivalidade recente da Câmara Municipal de **Niterói** vai se reproduzir na **Câmara dos Deputados**, em Brasília, na próxima legislatura. Os vereadores de primeiro mandato **Carlos Jordy** (PSL) e **Talíria Petrone** (PSOL) são antagonistas em pautas diversas de direitos humanos, segurança e educação da casa legislativa do município fluminense. Nesses quase dois anos que ocuparam a função, travaram embates que avançaram do parlamento às redes sociais. Os enfrentamentos geraram visibilidade e, no pleito deste domingo, os dois ficaram entre os dez deputados federais mais votados do estado, cargo ao qual concorriam pela primeira vez.

(...)

Talíria e Jordy travaram diversos embates na Câmara de Niterói. Dois temas provocaram maior divergência: a emenda ao Plano Municipal de Educação (PME), aprovado no ano anterior e válido até 2026, que proibia a inclusão de discussões sobre gênero, diversidade sexual e educação sexual, além da fiscalização das ações das forças de segurança com relação ao respeito dos direitos humanos. (SALLES, 2018)

O texto reproduzido acima, retirado de matéria sobre o processo eleitoral de 2018 publicada no site do jornal **O Globo**, destaca dois atores cuja atuação parlamentar em Niterói assumiu considerável visibilidade pública nos anos de 2017 e 2018. Talíria Petrone e Carlos Jordy foram eleitos para cargos parlamentares, pela primeira vez, nas eleições de 2016. Na ocasião, ela se elegeu vereadora de Niterói com 5.121 votos, sendo a candidata ao cargo com maior número de votos no pleito, além de ser a mulher então mais votada para a Câmara dos Vereadores do município (MELLO, SODRÉ, 2016). Nesse mesmo ano, Jordy garantiu votos o suficiente para se tornar vereador de Niterói na legislatura que se iniciaria em 2017/203. Ao longo dos dois anos em que ambos atuaram como vereadores de Niterói, eles defenderam pautas e posicionamentos opostos em variados temas, especialmente no que diz respeito a questões referentes a gênero, sexualidade e raça.

Filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) desde 2010, Talíria promoveu, em 2016, uma “campanha por uma Niterói negra, feminista, LGBT e popular”²⁰⁴, sustentando ser “preciso falar da violência contra a mulher, tratar dos assuntos LGBT, de autos de resistência que matam os negros e moradores das favelas” (MENDES, 2016). Em consonância, a então

²⁰³ Na disputa eleitoral para a Câmara de Vereadores de Niterói ocorrida em 2016, Carlos Jordy “foi apenas o 19º mais votado, com 2.388 votos. O legislativo de Niterói tem 21 representantes” (SALLES, 2018).

²⁰⁴ Disponível em: <https://www.taliriapetrone.com.br/quem-somos> Acesso em 22 fev. 2021.

vereadora, no exercício do mandato, apresentou 43 projetos de lei abarcando, entre outras questões, iniciativas para fiscalizar e ampliar o acesso ao aborto legal²⁰⁵; combater o assédio sexual e a violência contra a mulher²⁰⁶; promover políticas de ação afirmativa²⁰⁷ e de combate ao racismo²⁰⁸; promover a cidadania LGBT e combater práticas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero²⁰⁹. Ela também apresentou três projetos de lei voltados à educação formal: os projetos de lei nº 16/2017, nº 35/2017 e nº 219/2017 – voltados, respectivamente, a incentivar “campanha permanente sobre combate ao machismo, conscientização da comunidade escolar sobre a igualdade entre homens e mulheres e valorização do protagonismo das mulheres ao longo da História nas escolas públicas de educação infantil e de ensino fundamental do Município de Niterói”; instituir o programa “Escola Livre” no município de Niterói; e estabelecer o “Programa de Combate à Intolerância Religiosa e de Defesa da Liberdade Religiosa na Rede Municipal de Ensino”. O programa “Escola Livre” propunha uma série de princípios a fim de vedar

(...) em sala de aula ou fora dela, em todos os níveis e modalidades de educação do Município, a prática de qualquer tipo de censura de natureza política, ideológica, filosófica, artística, religiosa e/ou cultural a estudantes e docentes, ficando garantida a livre expressão de pensamentos e ideias, observados os direitos humanos e fundamentais, os princípios democráticos e os direitos e garantias estabelecidos no

²⁰⁵ Projetos de lei nº 11/2017 (“**Ementa:** Institui o programa de atenção humanizada ao aborto legal e juridicamente autorizado no âmbito do Município de Niterói”) e nº 12/2017 (“**Ementa:** Obriga os profissionais das unidades de saúde do Município a informar às vítimas de estupro sobre o direito ao aborto legal”).

²⁰⁶ Projetos de lei nº 14/2017 (“**Ementa:** Dispõe sobre medidas de prevenção e combate ao assédio sexual de mulheres nos meios de transporte coletivo no âmbito da Cidade de Niterói, e dá outras providências”), nº 161/2017 (“**Ementa:** CRIA O DOSSIÊ MULHER NITEROIENSE NA FORMA QUE ESPECIFICA E DÁ PROVIDÊNCIAS”) e nº 216/2017 (“**Ementa:** Dispõe sobre a isenção temporária de pagamento da tarifa nas linhas urbanas de ônibus às mulheres vítimas de violência, no âmbito do Município de Niterói, e dá outras providências”).

²⁰⁷ Projeto de lei nº 212/2017 (“**Ementa:** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos públicos efetivos e empregos públicos no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta do Poder Executivo do Município de Niterói”).

²⁰⁸ Projetos de lei nº 106/2017 (“**Ementa:** Institui o Dia Municipal de luta contra o encarceramento da Juventude Negra no Calendário Oficial da Cidade e dá outras providências”) e nº 211/2017 (“**Ementa:** Dispõe sobre o combate ao racismo no Município de Niterói e dá outras providências”).

²⁰⁹ Projeto de lei nº 71/2017 (“**Ementa:** Dispõe sobre o acesso a banheiros, vestiários e demais segregados por gênero e de uso público de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito”), nº 92/2017 (“**Ementa:** Institui a Semana Municipal do Orgulho LGBT e o Dia Municipal do Orgulho LGBT no Município de Niterói”), nº 214/2017 (“**Ementa:** Dispõe sobre o direito das unidades familiares homoafetivas nos programas de habitação popular desenvolvidos pelo Município de Niterói”), nº 224/2017 (“**Ementa:** Institui o Sistema Assistência LGBT Niterói de promoção da cidadania e enfrentamento à LGBTfobia”), nº 225/2017 (“**Ementa:** Dispõe sobre incentivo fiscal para a contratação de profissionais travestis, transexuais ou transgêneros”) e nº 226/2017 (“**Ementa:** Dispõe sobre as sanções administrativas a serem aplicadas às práticas de discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero, e dá outras providências”).

artigo 1º da presente lei, na Constituição Federal e nos tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário. (NITERÓI, 2017a)

Tal projeto propõe a afixação, nas escolas, de cartazes com breve descrição da proposta do “Escola Livre” (Art. 3º, §1º) – à semelhança de iniciativa proposta pelo Movimento Escola Sem Partido. Observa-se, pelo teor do PL 35/2017, que ele visa contrapor-se a iniciativas que, em nome do combate a supostas tentativas de “doutrinação ideológica”, procuram cercear a liberdade de aprender e ensinar²¹⁰. De fato, Talíria explicou ao jornal **A Tribuna** que o PL “é uma resposta àqueles que têm promovido o autoritarismo na educação da cidade, por meio da censura, do silenciamento, da perseguição e da criminalização daqueles que defendem a liberdade de expressão e pensamento nas escolas niteroienses” (CARVALHO, 2017).

A retórica que sustenta a existência de uma “doutrinação ideológica” nas instituições de ensino foi mobilizada por Carlos Jordy ao longo de sua atuação como vereador de Niterói. Além de realizar postagens sobre o assunto em suas redes sociais²¹¹, ele apresentou, em parceria com o vereador Carlos Macedo, projeto de lei visando instituir o “Programa Escola Sem Partido” no âmbito do sistema municipal de ensino de Niterói (PL nº 49/2017) e convocou – através do Requerimento nº 102/2017 – Audiência Pública sobre tal PL. Foram anunciados como convidados com presença confirmada o então deputado estadual Flávio Bolsonaro (PSC) e o procurador e fundador do Escola Sem Partido (ESP), Miguel Nagib²¹². Também compuseram a Mesa a presidenta da União dos Professores Públicos Estaduais (UPPES), professora Therezinha Machado, o vereador carioca Tarcísio Motta (PSOL) e a professora do Liceu Nilo Peçanha, Eliane Silva (GARNIER, 2017). Conforme relato da Audiência:

Jordy, autor do projeto ESP na casa (pl 49/2017), não convidou ninguém contrário ao projeto, esperando que aqueles interessados em fazerem a crítica o procurassem²¹³ (...) No início da sessão, pressionado, o mesmo abriu a mesa para que críticos ao

²¹⁰ O Projeto de Lei nº 60/2017, de autoria de Leonardo Giordano, apresenta teor semelhante ao PL 35/2017. Ele prevê instituir “o Programa Escola pela Democracia em todo o sistema municipal de ensino do município de Niterói”.

²¹¹ Como exemplo, vale destacar o caso da professora Valéria Borges que, em 2017, teve um comentário feito em sala de aula gravado e divulgado, de modo descontextualizado, na página do então vereador Carlos Jordy, na qual constam ofensas à docente. Em decorrência da exposição sofrida, ela relata ter sofrido ameaças. (SALAS, 2018)

²¹² <https://www.facebook.com/carlosjordyoficial/posts/790666804442433/?type=3> Acesso em 27 fev. 2021.

²¹³ A respeito dessa crítica, Jordy fez uma publicação na própria página no Facebook mostrando o print de convite feito dois dias antes da Audiência (dia 27/05/2016), via Messenger, ao professor Fernando Penna, ativo opositor do Escola Sem Partido – disponível em: <https://www.facebook.com/carlosjordyoficial/photos/a.522774011231715/793516427490804/?type=3>; Acesso em 27 fev. 2021.

projeto se oferecessem, ao que uma professora do Liceu Nilo Peçanha e o vereador carioca Tarcísio Motta (PSOL) aceitaram participar.

(...)

Durante sua fala, Tarcísio Motta disse: “não basta que a escola não permita relações racistas no seu espaço; ela tem que ativamente combater o racismo”, completando que em casos de, por exemplo, uma família racista, é perfeitamente lícito que a escola discorde dos valores familiares que um/a aluno/a traz. Jordy, extrapolando do seu papel de mediador, disse que isso é proibido pelo Pacto de San José da Costa Rica, tentando impor uma interpretação absurda a esta convenção, e que os pais têm autoridade soberana sobre a educação dos filhos.²¹⁴

O vínculo de Carlos Jordy com a família Bolsonaro, assim como a adoção de uma retórica contra a dita “doutrinação ideológica” nas instituições de ensino, são anteriores à atuação dele como parlamentar na cidade de Niterói. Em 2016, Jordy promoveu uma palestra com Jair Bolsonaro e Flávio Bolsonaro no Clube Português de Niterói (RJ), o que lhe rendeu um agradecimento público nas redes sociais de Flávio (Figura 12). Ambos os integrantes da família Bolsonaro eram afiliados, à época, ao Partido Social Cristão (PSC), mesmo partido pelo qual Jordy se candidatou a vereador naquele ano com o apoio explícito de Jair (CIDADEDENOITEROI.COM, 2016; MACEDO, 2018) (Figura 13), tendo como missão “representar o voto conservador na Câmara” (CIDADEDENOITEROI.COM, 2016) e “resgatar os valores e restaurar a ordem moral e social”²¹⁵. De fato, Jordy se apresentava como representante “dos conservadores e da família Bolsonaro no município”²¹⁶.

Figura 12 – Palestra no Clube Português de Niterói (RJ)

²¹⁴ <https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/posts/1739316416360667/>

²¹⁵ Conforme material de sua campanha disponível em:
<https://www.facebook.com/carlosjordyoficial/photos/a.522774011231715/655497761292672/?type=3&theater>
Acesso em 26 fev. 2021.

²¹⁶ <https://www.facebook.com/carlosjordyoficial/posts/661954767313638/?type=3> Acesso em 26 fev. 2021.



Fonte: <https://twitter.com/flaviobolsonaro/status/736367426238054400>

Figura 13 – “Santinho” com candidatos apoiados por Jair Bolsonaro nas eleições de 2016

Nossos Candidatos pelo BRASIL
ELEIÇÕES 2016

RIO DE JANEIRO					
RIO DE JANEIRO		CARLOS BOLSONARO	20120		(21) 3350-2841
NOVA IGUAÇU		HELIO NEGÃO	20620		
BARRA MANSÁ		EDENILSON GARCIA	20120		
NITERÓI		CARLOS JORDY	20120		(21) 97901-5852
RESENDE		CEL OLIVEIRA LIMA	20234		
SÃO PEDRO DA ALDEIA		PAULO SANTANA	20000		

Fonte: <https://www.facebook.com/carlosjordyoficial/posts/656988067810308/?type=3>

Em consonância, ao longo do período de pré-campanha e campanha em 2016, Jordy se engajou, dentre outras pautas, no combate à suposta “doutrinação ideológica” e tentativa de imposição da “ideologia de gênero” nas instituições de ensino. Através de postagens em sua rede social, apresentava-se como defensor do ESP; denunciava práticas de “doutrinação ideológica partidária, política e de gênero” pretensamente promovidas por docentes, instituições de ensino públicas e pela prefeitura de Niterói; registrava sua atuação contra a “ideologia de gênero” e buscava mobilizar pessoas para comparecer às Audiências Públicas e sessões plenárias sobre o PMEN 2016. Como expressão desse engajamento, o então candidato a vereador assinou um documento, formulado e disponibilizado pelo Movimento Escola Sem Partido, no qual assumia o compromisso pessoal de combater “a doutrinação e a propaganda política e ideológica nas instituições pertencentes ao sistema municipal de ensino” e de apresentar ou apoiar projeto de lei contra a “doutrinação ideológica” supostamente em curso nas escolas (DRESCH, 2017).

Ele também expressou aquele engajamento nas Audiências Públicas sobre o projeto de lei que apresentava a proposta de Plano Municipal de Educação de Niterói ocorridas em 07 de

junho e 06 de julho de 2016. Nessas ocasiões, o então analista administrativo da Agência Nacional de Transportes Aquaviários²¹⁷ manifestou oposição aos trechos do PL nos quais se previa a abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade, compreendidos por ele como uma tentativa de imposição da “doutrinação de gênero” no sistema municipal de ensino. Talíria Petrone também se fez presente em Audiências Públicas sobre o PL 86/2016, posicionando-se a favor da aprovação de metas e ações cujo conteúdo contemplasse questões referentes a gênero e sexualidade.

Observa-se, por conseguinte, que o engajamento público de Talíria e Jordy quanto à possibilidade de inclusão, no Plano Municipal de Niterói, do debate sobre gênero e sexualidade nas instituições de ensino formal é anterior à eleição dos mesmos como vereadores. Uma vez empossados no cargo, eles travaram diversos embates, dentre os quais aqueles mencionados na matéria jornalística citada no início do capítulo. Quanto ao PMEN, as divergências relacionaram-se, sobretudo, ao artigo 6º da Lei nº 3234, cujo texto estabelecia:

Art. 6º – Fica proibida a distribuição, utilização, exposição, apresentação, recomendação, indicação e divulgação de livros, publicações, projetos, palestras, folders, cartazes, filmes, vídeos, faixas ou qualquer tipo de material, lúdico, didático ou paradidático, físico ou digital, que versem sobre o termo gênero, diversidade sexual e orientação sexual, nos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal do município de Niterói. (NITERÓI, 2016p)

O engajamento e posicionamento de ambos os atores em relação às disputas sobre educação, gênero e sexualidade foi, enfim, um elemento importante na construção de suas respectivas candidaturas e trajetórias políticas. Mas não apenas deles. A adesão a pautas moralmente conservadoras tem caracterizado a atuação política de diversos atores da direita política, em uma tendência de convergência entre *neoconservadorismo*²¹⁸ e neoliberalismo identificada na literatura recente. Tal convergência gera efeitos de-democratizantes nas sociedades contemporâneas, promovendo o esvaziamento da cultura política e a produção de um sujeito antidemocrático (BROWN, 2006). Assim, os discursos antigênero integram um projeto que ameaça tanto os direitos de mulheres e pessoas que não se adequam à heterorma quanto o próprio exercício da democracia.

²¹⁷ Carlos Jordy é servidor público concursado da Agência Nacional de Transportes Aquaviários: <https://www.camara.leg.br/deputados/204460/biografia> (acesso em 01 março 2021).

²¹⁸ Conforme terminologia empregada por Brown (2006) e Biroli, Machado e Vaggione (2020), autores voltados a analisar tal questão aqui referenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na epígrafe da presente tese, cito trecho de um curto artigo de Paul Preciado no qual já no título é perguntado: “Quem defende a criança queer?” Escrito em 2013, em resposta a uma marcha organizada contra o casamento homossexual que ocorreu na França em 13 de janeiro daquele ano, suas questões ecoam também no cenário brasileiro recente.

Na ocasião daquela marcha, esclarece Preciado (2013, p. 96),

Os católicos, os judeus e muçulmanos integralistas, os copeístas desinibidos, os psicanalistas edipianos, os socialistas naturalistas à la Jospin, os esquerdistas heteronormativos e o rebanho crescente dos modernos reacionários se juntaram neste domingo **para fazer do direito das crianças a ter pai e mãe o argumento central que justifica a limitação dos direitos dos homossexuais**. Foi o dia deles de sair, um gigantesco “sair do armário” dos heterócratas. Eles defendem uma ideologia naturalista e religiosa que conhecemos muito bem. A sua hegemonia heterossexual sempre esteve baseada no direito de oprimir as minorias sexuais e de gênero. Eles têm o hábito de levantar o facão. Mas o que é problemático é que forçam as crianças a carregar esse facão patriarcal.

(...) **Os defensores da infância e da família apelam à família política que eles mesmos constroem, e a uma criança que se considera de antemão heterossexual e submetida à norma de gênero**. Uma criança que privam de qualquer forma de resistência, de qualquer possibilidade de usar seu corpo livre e coletivamente, usar seus órgãos e seus fluidos sexuais. Essa infância que eles afirmam proteger exige o terror, a opressão e a morte. [grifos nossos]

No Brasil observamos a mobilização dos mesmos argumentos por atores que se opõem a iniciativas que visam garantir o acesso à cidadania por mulheres e sujeitos que não se submetem à heteronorma – tal como observado no processo de formulação e aprovação dos mais recentes planos de educação. Assim, ao longo dos anos em que se debateram as propostas que resultaram nas atuais versões desses documentos, houve atores que, recorrentemente, alegando defender as crianças e a família, rejeitavam qualquer normativa educacional que contivesse metas ou estratégias voltadas a fomentar o respeito à diversidade sexual e de expressão de gênero e a promoção da equidade de gênero.

A análise daquele processo evidencia que não eram as crianças e as famílias que se visava proteger, mas sim uma determinada ordem social calcada na normatização, hierarquização e disciplinarização dos corpos para gerar a adequação a modelos restritos e arcaicos de expressão de gênero e vivência da sexualidade. O relato sobre os embates em torno das metas e estratégias que previam a inclusão de temáticas referentes a gênero e sexualidade no Plano Municipal de Educação que então se aprovaria para Niterói, objeto de estudo da pesquisa que originou a presente tese, possibilita vislumbrar os modos como esse ativismo que ficou conhecido como “antigênero” se expressa nas arenas públicas em que ocorreram debates e deliberações sobre as políticas educacionais.

A partir de um projeto que visou analisar as condições e a dinâmica das disputas recentemente desenvolvidas em âmbito local quanto à inclusão das temáticas referentes a gênero e sexualidade na formulação e adoção de políticas públicas para a educação, a pesquisa cujos resultados foram aqui apresentados se voltou ao exame do processo de aprovação legislativa do mais recente Plano Municipal de Educação de Niterói. Para tanto, foram reconstituídas as etapas de formulação e debate do documento que o originou e mapeados os principais atores envolvidos naquele processo, assim como os argumentos mobilizados por eles.

O projeto de lei enviado para a Câmara de Niterói a fim de instituir o mais recente Plano Municipal de Educação para a cidade (PL 86/2016) sofreu alterações sobretudo no item 5 do capítulo VI, originalmente intitulado “Educação e Diversidade de Gênero”. Renomeado para “Educação e Combate à Discriminação”, esse trecho da proposta de PMEN teve 3 ações retiradas e 8 metas ou ações alteradas. As mudanças realizadas incidiram sobre os termos “gênero”, “orientação sexual”, “identidade de gênero”, “homofobia” e “lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT)”, suprimidos de todas as metas e ações do item nos quais eram mencionados. Outros trechos do PL que mencionavam questões referentes a gênero, orientação sexual, identidade de gênero, bem como o acesso a estratégias de contracepção também foram modificados ou excluídos do PME aprovado pelo Legislativo niteroiense a fim de retirar todas as referências a essas temáticas.

Tais supressões e alterações foram resultados deliberados de ofensivas antigênero ao longo do processo de aprovação legislativa do PL 86/2016, marcado por diversos embates quanto às referências sobre gênero e sexualidade ali contidas. Segundo os argumentos mobilizados pelos atores contrários à permanência dessas referências no então novo PMEN, elas deveriam ser excluídas pois consistiriam em uma estratégia para inserir, nas escolas e na sociedade mais ampla, uma das principais “ideologias antívida” da atualidade: a “ideologia de gênero”. Acusação presente tanto em justificativas de emendas apresentadas ao PL 86/2016 quanto nas audiências públicas e sessões parlamentares na qual esse documento foi apreciado, ela sinaliza para a centralidade assumida pela categoria “ideologia de gênero” no debate e aprovação do mais recente PMEN.

O texto das emendas em questão e os registros daquelas audiências públicas e sessões parlamentares evidenciam que a retórica contra a “ideologia de gênero” foi empregada no fomento de pânicos morais em relação aos supostos efeitos que adviriam com a imposição desse pretenso sistema ideológico nas escolas de Niterói. A presença de termos como “gênero”, “identidade de gênero”, “sexualidade”, “orientação sexual”, “diversidade” e, curiosamente, “intersectorialidade” e “transversalidade” no PL 86/2016 era identificada, pelos atores que

mobilizavam aquela retórica, como modo de dissimuladamente introduzir tal ideologia na legislação e, a partir disso, submeter as *crianças* a supostas práticas que ameaçariam seu bem-estar, a instituição familiar e, em última instância, a própria existência da sociedade. Dentre tais ameaças estariam o perigo da “erotização infantil” e da exposição de crianças a supostas situações de perigo e confusão, que adviriam de práticas que pretensamente procurariam ensiná-las que não existiriam diferenças sexuais. Na base desse pânico residia a compreensão de que o sexo seria expressão da natureza, recusando-se a ideia de que as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres sejam socialmente construídas.

Também assumiram destaque, no processo de aprovação legislativa do PL 86/2016, as afirmações segundo as quais tal projeto de lei visaria destituir a primazia dos pais na educação moral dos filhos, entendida como um direito inviolável da família. Na tentativa de conferir legitimidade a esse argumento, os atores alinhados a movimentos antigênero sustentavam que tal primazia seria garantida por legislação nacional e internacional e que, ao tentar introduzir o debate sobre gênero e diversidade nas escolas a partir de uma perspectiva desnaturalizadora, se feriria tais instrumentos legais. Constata-se, assim, a convergência desses atores com as estratégias e retórica de um ativismo antigênero de caráter transnacional, que tem como uma de suas dimensões características uma *acentuada juridificação da moralidade* (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020). Ou seja, tais atores mobilizavam estrategicamente dispositivos legais a fim de cercear iniciativas voltadas a promover o respeito à diversidade sexual e de gênero e a reconhecer os direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos. Ao fazê-lo, distorciam o conteúdo de tais dispositivos legais, levando preocupações sobre a regulação da sexualidade, fundamentadas em uma moral religiosa, para o campo do direito, assim visando estabelecer limites para os direitos demandados por movimentos feministas e LGBT.

Nota-se que o recurso à noção de “ideologia de gênero” observado ao longo do processo de aprovação legislativa do PL 86/2016, assim como o ataque a tudo aquilo que fosse identificado com essa pretensa ideologia, expressou um posicionamento oposto a avanços dos movimentos de mulheres e LGBT na política sexual. Nesse sentido, os atores que aderiram a essa retórica no caso do debate PME de Niterói se inseriram em dinâmicas sociais que não estão restritas a essa localidade e tampouco ao debate sobre educação.

As sociedades democráticas, conforme identifica Fassin (2011), seriam caracterizadas por instituir a lógica da deliberação pública e negociação privada como critério para regular a vida pública, em substituição ao recurso a entes transcendentais como autoridades normatizadoras para o Estado governar sua população. Contudo, observam-se diversas disputas

políticas quanto aos direitos de mulheres e população LGBT que evidenciam a dificuldade em garantir que dimensões da vida social que envolvam questões referentes a gênero e sexualidade sejam igualmente submetidas a uma lógica de governança não mais fundamentada no apelo àqueles entes transcendentais. Assim, o que realmente está em disputa é o fundamento da ordem social nas democracias modernas e, mais especificamente segundo Fassin, a “democracia sexual” – pois os embates em torno da política sexual são batalhas quanto aos limites para a extensão da lógica democrática. Logo, o domínio da diferença sexual constitui a *fronteira final da democratização*, visto ser concebido por seus oponentes como o último refúgio da transcendência (FASSIN, 2011).

Assim, os embates sobre a inclusão de uma perspectiva que vise promover a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual em normativas educacionais – tal como as observadas por ocasião do debate sobre a proposta do mais recente PMEN – integram tais disputas sobre os limites da extensão da lógica democrática nas sociedades contemporâneas. Nesse cenário, adquire preeminência a formação de *alianças e afinidades entre diferentes setores* (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020), sobretudo evangélicos e católicos, mas também com a presença de atores sem uma filiação religiosa específica declarada. Tais setores se unem em torno da narrativa da “ideologia de gênero”, compartilhando uma agenda antigênero e modos de intervir na arena pública através dos quais buscam influenciar as formas de regular a sexualidade e a expressão de gênero.

Ao fazê-lo, alegam defender a família e as crianças. No entanto, visam, de fato, impor uma moral específica, baseada em uma perspectiva que identifica os valores morais cristãos tradicionais quanto às normas de gênero e exercício da sexualidade como a ordem social natural a qual todos deveriam se submeter. Sob tal perspectiva, quaisquer atores que questionem o suposto caráter natural da ordem sexual e afirmem o caráter arbitrário e socialmente construído das relações de gênero e das normas sexuais são convertidos em inimigos.

Mas não apenas eles. Tal ordem legítima apenas um único modelo de família e modos de vivenciar a infância que se ajustem a ele. Assim, existências que não se adequam a tal padrão são deslegitimadas, excluídas e suscetíveis a diversas formas de violência, física e simbólica. A educação que visa promover a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual constitui, portanto, uma forma de romper com isso e, tal como demanda Preciado (2013, p. 99), defender “o direito das crianças e dos adolescentes a serem subjetividades políticas que não se reduzem à identidade de gênero, sexo ou raça”.

A consciência e esperança no potencial emancipador da educação não significam, contudo, a negação dos desafios postos à concretização desse projeto. Conforme o percurso desenvolvido na presente tese indica, a proposição e implementação de políticas públicas, currículos e práticas de ensino-aprendizagem que promovam a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual e de gênero têm historicamente sido alvo de disputas, nas quais se identifica uma ferrenha oposição aos objetivos que norteiam tais iniciativas. Recentemente, as tentativas de cerceamento daquelas propostas convergem na adesão à retórica contra a “ideologia de gênero” – categoria-chave de um ativismo antigênero de caráter transnacional.

O estudo de caso aqui apresentado evidencia como a mobilização dos discursos e estratégias desse recente ativismo antigênero impactaram diretamente a construção de políticas educacionais no país nos anos 2010, retirando ou limitando as propostas para abordagem de questões referentes a gênero e sexualidade contidas nos documentos norteadores de tais políticas. A investigação sobre o PMEN 2016 também sinaliza o fortalecimento e visibilização na cena pública de um ativismo conservador que, articulando setores religiosos, organizações da sociedade civil e representantes de diferentes partidos políticos, prioriza “a recusa aos direitos sexuais e reprodutivos como parte de suas agendas públicas” (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p. 189). Fortalecimento que interfere não apenas na aprovação e implementação de políticas públicas, mas também nos processos eleitorais, dado que o combate à pauta da igualdade de gênero e da diversidade sexual tem sido instrumentalizado por atores de direita e extrema direita (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020) e mobilizado na construção de candidaturas para cargos no Legislativo e no Executivo. A eleição de Jordy, até então desconhecido no cenário político, como vereador de Niterói no pleito de 2016 ilustra esse processo – que tem como expressão de destaque a eleição de seu padrinho político, Jair Messias Bolsonaro, para a presidência em 2018.

A consolidação desses atores de extrema direita no cenário político brasileiro e a adesão que a chamada “pauta de costumes” que mobilizam encontra em parte significativa da população representam um desafio e problema (social e sociológico). Frente a esse cenário, impõe-se a necessidade de investigar os impactos dessas ofensivas conservadoras sobre a inclusão, em políticas públicas a serem implementadas nos próximos anos, de pautas feministas e LGBT, especificamente nas proposições para contemplá-las nas políticas educacionais. O processo de aprovação de planos de educação nos anos 2010 sinaliza que o campo da educação é um locus privilegiado para a difusão desse ativismo antigênero. Assim, a análise dos investimentos de setores associados àquelas ofensivas conservadoras sobre a educação requer especial atenção no desenvolvimento de agendas de pesquisa sobre tal cenário.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- AGÊNCIA SENADO. Marcelo Crivella critica discussão de ideologia de gênero nas escolas. **Senado Notícias**, 23 jun. 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/06/23/marcelo-crivella-criticou-a-discussao-da-ideologia-de-genero-nas-escolas> Acesso em 27 ago. 2020.
- ALTMAN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista de Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, 2º semestre 2001, pp. 575-585.
- ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, dez. 2007, pp. 287-310. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a12n46.pdf> Acesso em 04 nov. 2020.
- AMARO, Ivan. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017, pp. 139-159.
- ANAJURE. **Parecer Técnico-Jurídico da ANAJURE sobre os Planos Estaduais e Municipais de Educação**. Brasília, 25 de junho de 2015, 2015. Disponível em: https://anajure.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Parecer.PNE_.PEE_.PME_.Final-2-1.pdf Acesso em 04 fev. 2021.
- ANDREATA, Cleusa. Apontamentos sobre o Contexto Teológico do Vaticano II. **IHU Online – Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, edição 401, 03 set. 2012. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/4607-cleusa-andreata> Acesso em 16 jun. 2021.
- AROSA, Armando. As políticas educacionais de Niterói entre 2002 e 2008. In: XXV Simpósio Brasileiro, II Congresso Íbero-Americano de Política e Administração da Educação – Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011), 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Biblioteca ANPAE, 2011, pp. 1-13. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0076.pdf> Acesso em 03 fev. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- BARROSO, Carmen; BRUSCHINI, Cristina. **Educação sexual: debate aberto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- BELFORD ROXO. **Lei nº 1529, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Belford Roxo – Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Belford Roxo: Poder Executivo, 2015.

BENTO, Berenice. As famílias que habitam “a família”. **Sociedade e Cultura**, vol. 15, n. 2, jul-dez, 2012, pp. 275-283. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70325252004> Acesso em 11 fev. 2021.

BIROLI, Flávia. A reação contra o gênero e a democracia. **Nueva Sociedad**, dez. 2019. Disponível em: https://static.nuso.org/media/articles/downloads/6.TC_Biroli_EP19.pdf Acesso em 17 set. 2022.

BIROLI, Flávia. **Família: novos conceitos**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. Disponível em: <https://redept.org/uploads/biblioteca/colecaoquesaber-05-com-capa.pdf> Acesso em 11 fev. 2021.

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

BODIÃO, Idevaldo da Silva. Reflexões sobre as Ações da Sociedade Civil na Construção do PNE 2014/2024. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, abr./jun. 2016, pp. 335-358. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651115> Acesso em: 03 dez. 2019.

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo”: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, jan.-abr. 2018, pp. 100-123. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/civitas/v18n1/1519-6089-civitas-18-01-0100.pdf> Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. **Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1033265&filenam e=Tramitacao-PL+8035/2010 Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Senado, 1934.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em 22 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade**. Brasília: MEC/Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, 1994. (Série Educação Preventiva Integral; 2).

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final CONAE 2010**. Brasília/DF, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 10**, de 3 de setembro de 2008. Constitui a Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação – CONAE 2010. Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_coneb.pdf Acesso em 22 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: orientação sexual**. Brasília, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em 13 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 03 fev. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei nº 8.035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=Tramitacao-PL+8035/2010 Acesso em: 13 jun. 2019.

BRITTO, Patricia; REIS, Lucas. Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem “ideologia de gênero”. **Folha de São Paulo, Educação**, São Paulo, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-deeducacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml> Acesso em: 03 fev. 2016.

BROWN, Wendy. American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization. **Political Theory**. vol. 34, nº. 6, dec. 2006, pp. 690-714.

BUENO, R. C. P.; RIBEIRO, P. R. M. (2018). História da Educação Sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira De Sexualidade Humana**, v. 29, n. 1, pp. 49–56. Disponível em: <https://doi.org/10.35919/rbsh.v29i1.41> Acesso em 03 jun. 2021.

BUTLER, Judith. **Undoing gender**. New York; London: Routledge, 2004.

CACHOEIRAS DE MACACU. **Lei nº 2.056, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Cachoeiras de Macacu: Poder Executivo, 2015.

CÂMARA EM REVISTA. No Plenário. **Câmara em Revista** – Informativo Mensal da Câmara de Vereadores de Niterói. Ano III, nº 21, jan. 2013. 2013. Disponível em: <https://www.camaraniteroi.rj.gov.br/site/sala-imprensa/revista/arquivos/pdf/janeiro-2013.pdf> Acesso em 04 maio 2021.

CÂMARA EM REVISTA. Plano de Educação em debate acalorado. **Câmara em Revista** – Informativo Mensal da Câmara de Vereadores de Niterói. Ano V, nº 60, maio 2016. 2016a. Disponível em: <http://www.camaraniteroi.rj.gov.br/site/sala-imprensa/revista/arquivos/pdf/maio-2016.pdf> Acesso em 22 set. 2020.

CÂMARA EM REVISTA. Educação tem plano para ser seguido por mais dez anos. **Câmara em Revista** – Informativo Mensal da Câmara de Vereadores de Niterói. Ano VI, nº 61, jun. 2016. 2016b. Disponível em: <http://www.camaraniteroi.rj.gov.br/site/sala-imprensa/revista/arquivos/pdf/junho-2016.pdf> Acesso em 22 set. 2020.

CÂMARA EM REVISTA. Vereadores derrubam veto à emenda 98 do PME. **Câmara em Revista** – Informativo Mensal da Câmara de Vereadores de Niterói. Ano VI, nº 62, jul. 2016. 2016c. Disponível em: <http://www.camaraniteroi.rj.gov.br/site/sala-imprensa/revista/arquivos/pdf/julho-2016.pdf> Acesso em 22 set. 2020. julho/2016

CARRARA, Sérgio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **Mana**, 2015, vol. 21, n. 2, pp.323-345.

CARRARA, Sérgio; CARVALHO, Marcos. Apresentação. In: CARRARA, Sérgio; CARVALHO, Marcos (orgs.) **Meu encontro com os outros: memórias de José de Albuquerque, pioneiro da sexologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016.

CARRARA, Sérgio; RUSSO, Jane. A psicanálise e a sexologia no Rio de Janeiro de entreguerras: entre a ciência e a auto-ajuda. **História, Ciências, Saúde**. Mangueiras, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 2, maio-ago. 2002, pp. 273-90.

CARRARA, Sérgio; VIANNA, Adriana. Os direitos sexuais e reprodutivos no Brasil a partir da “Constituição Cidadã”. In: OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal. (Org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma**. 2015. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARTA CAPITAL. Crivella, entre a igreja e a gestão pública. **Carta Capital**, Política, 10 abr. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/crivella-entre-a-igreja-e-a-gestao-publica/> Acesso em 26 ago. 2020.

CARVALHO, Anderson. Vereadora apresenta projeto contra censura nas escolas de Niterói. **A Tribuna**, Rio de Janeiro, 24 fev. 2017, 2017. Disponível em: <https://www.tribunarnj.com.br/vereadora-apresenta-projeto-contr-censura-nas-escolas-de-niteroi/> Acesso em 19 mar. 2021.

CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, III, 2015, Niterói. **Minuta do Plano Municipal de Educação discutida e aprovada na III Conferência Municipal de Educação de Niterói.** Niterói, 2015b. Disponível em: https://fmeniteroi-my.sharepoint.com/personal/ernanipaiva_educacao_niteroi_rj_gov_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fernanipaiva%5Feducacao%5Fniteroi%5Frj%5Fgov%5Fbr%2FDocuments%2FFME%2FConfer%C3%AAncias%2FMINUTA%20PME%20III%20CONFEMEN%202015%20%2D%20FINAL%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fernanipaiva%5Feducacao%5Fniteroi%5Frj%5Fgov%5Fbr%2FDocuments%2FFME%2FConfer%C3%AAncias&originalPath=aHR0cHM6Ly9mbWVuaXRlcm9pLW15LnNoYXJlcG9pbmQuY29tLzpiOi9nL3BlcnNvbWFsL2VybmFuaXBhaXZhX2VkdWNhY2FvX25pdGVyb2lfcmpfZ292X2JyL0VTVFJXcHRTQk5kR282QnJ0YUxfWmpFQkxNcTlnQ04wU1Q2SUUwMHBSZ214MXc_cnRpbWU9REh6ejFLQ2kyRWc Acesso em 17 dez. 2020.

CORNEJO-VALLE, Mónica; PICHARDO, J. Ignacio. La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. **Cadernos Pagu**, Campinas, nº 50, 2017.

CORRÊA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira – notas para o estudo das formas de organização familiar do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 37, maio 1981, pp. 5-16. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1590/1580> Acesso em 11 fev. 2021.

CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018.

CORRÊA, Sonia (ed). **Políticas antigênero na América Latina. Estudos de caso – versões condensadas.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids, 2021. Disponível em: <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/resumos-pt/E-book-Resumos-PT-02082021.pdf> Acesso em 20 set. 2021.

CORRÊA, Sonia; KALIL, Isabela. Brasil. In: CORRÊA, Sonia (ed). **Políticas antigênero na América Latina. Estudos de caso – versões condensadas.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids, 2021. Disponível em: <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/resumos-pt/E-book-Resumos-PT-02082021.pdf> Acesso em 20 set. 2021.

CORRÊA, Sonia; KALIL, Isabela. **Políticas antigênero en América Latina: Brasil.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids, 2020. Disponível em: <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Brasil%2020200204.pdf> Acesso em 12 mar. 2020.

CORRÊA, Sonia; PARKER, Richard. Prefácio In: CORRÊA, Sonia (ed). **Políticas antigênero na América Latina. Estudos de caso – versões condensadas.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids, 2021. Disponível em: <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/resumos-pt/E-book-Resumos-PT-02082021.pdf> Acesso em 20 set. 2021.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011.

DA SILVA, M. M.; SEPULVEDA, J. A. EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA LGBTQIS+ EM SÃO GONÇALO: gêneros e sexualidades em disputa. **Communitas**, v. 5, n. 9, pp. 79–94, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4655> Acesso em 27 ago. 2022.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e política pública de educação: uma análise do Programa Brasil sem Homofobia**. (Dissertação de Mestrado.) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

DE OLHO NOS PLANOS. Nota Pública: Em defesa da igualdade de gênero nos Planos de Educação e de uma educação pública laica e democrática. 2015. Disponível em: http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Nota-em-defesa-da-igualdade-de-g%C3%AAneronos-planos-de-educa%C3%A7%C3%A3o_FINAL1.pdf Acesso em 08 ago. 2019.

DIAS, Alfrancio Ferreira; CHAVES, Gislaine Nóbrega; FÉLIX, Jeane. Desafios da transversalização de gênero nos currículos: uma abordagem nas políticas curriculares de transversalização de gênero. **Revista Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, p. 396-406, set-dez 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.396406/14763> Acesso em 29 out. 2020.

DRESCH, Jaime Farias. Quem doutrina quem? Os partidos políticos e o discurso da Escola Sem Partido como processo formativo. **Fênix – Revista De História E Estudos Culturais**, vol. 14, ano XIV, n. 1, jan-jun. 2017, pp. 1-19. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/576> Acesso em: 27 fev. 2021.

DUQUE DE CAXIAS. **Lei nº 2713 de 30 de junho de 2015**. Aprova a adequação do Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação para o Decênio 2015/2025 e dá outras providências. Duque de Caxias: Poder Executivo, 2015.

ESCOLA SEM PARTIDO. PL Municipal – Programa Escola Sem Partido. s/d. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/municipal> Acesso em 07/07/2020.

ESQUERDA ONLINE. Educadores de Niterói lançam manifesto contra proibição da discussão de gênero e diversidades nas escolas e PL escola sem partido. 14 ago. 2016. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2016/08/14/educadores-de-niteroi-lancam-manifesto-contra-proibicao-da-discussao-de-genero-e-diversidades-nas-escolas-e-o-pl-escola-sem-partido/> Acesso em 26 mar. 2021.

FASSIN, Eric. A Double-Edged Sword: Sexual Democracy, Gender Norms and Racialized Rhetoric. In: BUTLER, Judith; WEED, Elizabeth (Orgs.). **The Question of Gender: Joan W. Scott's Critical Feminism**. Bloomington: Indiana University Press, 2011.

FELICIO, Leandro Alves. Um projeto de Educação sexual para o Brasil: o Círculo Brasileiro de Educação Sexual (1933-1945). In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível em:

[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300919582_ARQUIVO_TrabalhoparaAnpuh\(primeiraversao\).pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300919582_ARQUIVO_TrabalhoparaAnpuh(primeiraversao).pdf) Acesso em 20 maio 2021.

FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura (orgs.). **Etnografia de documentos: pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2020.

FERREIRA, Lola; MARTINS, Flávia Bozza. Consolidada, Lei Maria da Penha fortalece discussão sobre violência contra a mulher em sala de aula. **Gênero e Número**, 17 de abril de 2019. Disponível em: <http://www.generonumero.media/maria-da-penha-escolas/> Acesso em 29 out. 2020.

FERREIRA, Luciana Gomes. Religião e educação em gênero e sexualidade: ativismos católicos no debate sobre os Planos de Educação. In: 19º Congresso Brasileiro de Sociologia, 2019, Florianópolis. **Anais do 19º Congresso Brasileiro de Sociologia**. Santa Catarina: UFSC, 2019.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances**, v. IV, p. 123-133, 1998.

FONTES, Gilberto. Vereadores se ajeitam em novos partidos. **Coluna Gilson Monteiro – Niterói de Verdade**, 04 abr. 2016. Disponível em: <https://colunadogilson.com.br/vereadores-se-ajeitam-em-novos-partidos/> Acesso em 04 maio 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual – quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, jan./jun. 2008, pp. , 283-317. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p283/9573> Acesso em 09 jun. 2021.

GARBAGNOLI, Sara. Against the heresy of immanence: Vatican's 'gender' as a new rhetorical device against the denaturalization of the sexual order. **Religion & Gender**. França, v. 06, n. 02, 2016, pp. 187-204.

GANIER, Eduardo. Câmara estuda reuniões temáticas para debater PME. **Câmara Municipal de Niterói, Notícias**, 15 jun. 2016. 2016a. Disponível em: <http://www.camaraniteroi.rj.gov.br/site/sala-imprensa/noticias/ver-noticias.php?pag=13&k=OTU5Mg==> Acesso em 21 set. 2020.

GANIER, Eduardo. Plano de Educação de Niterói terá três novas audiências públicas temáticas. **Câmara Municipal de Niterói, Notícias**, 22 jun. 2016. 2016b. Disponível em: <http://www.camaraniteroi.rj.gov.br/site/sala-imprensa/noticias/ver-noticias.php?pag=13&k=OTYwNA==> Acesso em 21 set. 2020.

GANIER, Eduardo. Câmara de Niterói aprova em primeira discussão plano de educação e reajuste de servidores. **Câmara Municipal de Niterói, Notícias**, 13 jul. 2016. 2016c. Disponível em: <http://www.camaraniteroi.rj.gov.br/site/sala-imprensa/noticias/ver-noticias.php?pag=13&k=OTY0MA==> Acesso em 21 set. 2020.

GANIER, Eduardo. Escola Sem Partido acirra os ânimos em audiência na Câmara de Niterói. **Câmara Municipal de Niterói, Notícias**, 30 maio 2017. 2017. Disponível em: <https://www.camaraniteroi.rj.gov.br/site/sala-imprensa/noticias/ver-noticias.php?pag=9&k=OTk5MQ==> Acesso em 21 set. 2020.

GATTI, Márcio Antônio; MENDONÇA, Viviane Melo de. O estereótipo e a necessidade de (contra)dizer em tempos de conservadorismo político-religioso. **Laplage em Revista**, Sorocaba, 2018, vol. 4, n. 1, jan.-abr. 2018, pp. 81-91. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/438/642> Acesso em: 31 jan. 2020.

GIRARD, Françoise. Negotiating sexual rights and sexual orientation at the UN. In: PARKER, Richard; PETCHESKY, Rosalind; SEMBER, Robert. (eds.). **Sex politics: reports from the frontlines**. São Paulo: Sexuality Policy Watch, 2007. pp. 311-358.

GONDIM, Amanda Marques de Carvalho. A Comissão Nacional de Moral e Civismo e a Mocidade Portuguesa: configurações sociais e identidade nacional. **Revista Brasileira de História da Educação**, 2021, v. 21. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e157> Acesso em: 15 jun. 2021.

GUAPIMIRIM. **Lei nº 859 de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Guapimirim 2015-2025, e dá outras providências. Guapimirim: Poder Executivo, 2015.

IMPrensa SEPE. Alerj começa a debater o Plano Estadual de Educação – Categoria e comunidade escolar têm que participar do debate. 24 maio 2022. Disponível em: <https://seperj.org.br/alerj-comeca-a-debater-o-plano-estadual-de-educacao-categoria-e-comunidade-escolar-tem-que-participar-do-debate/> Acesso em 24 ago. 2022.

ITABORAÍ. **Lei nº 2.556, 22 de junho de 2015**. Adequa o Plano Municipal de Educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Itaboraí: Poder Executivo, 2015.

ITAGUAÍ. **Lei nº 3.324 de 30 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação. Itaguaí: Poder Executivo, 2015.

JAPERI. **Lei nº 1.301 de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre aprovação do Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025, na forma a seguir especificada, e adota outras providências. Japeri: Poder Executivo, 2015.

JOÃO FILHO. Os superpoderes da Anajure, a associação de juristas evangélicos que quer um Brasil teocrático. **The Intercept Brasil**, 18 de outubro de 2020. Disponível: <https://theintercept.com/2020/10/18/anajure-juristas-evangelicos-brasil-teocratico/> Acesso em 04 fev. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “‘Ideologia de gênero’: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma ‘ameaça à família natural’?”.

In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande do Sul: Ed. da FURG, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, dez. 2018, pp. 449-502. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso Acesso em 08 maio 2020.

KALIL, Isabela Oliveira. Incursões da “ideologia de gênero” na educação. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 16, n.29, p. 119-128, ago. 2019. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/12/09-sur-29-portugues-isabela-oliveira-kalil.pdf> Acesso em 21 abr. 2020.

LACERDA, Marina Basso. Ideologia de gênero na Câmara dos Deputados. Trabalho apresentado na sessão Temática Gênero, Democracia e Políticas Públicas do 10º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIAS POLÍTICAS, Belo Horizonte, 30/08 a 02/10 de 2016.

LANEUVILLE-TEIXEIRA, Vania. **As reinterpretações das propostas curriculares oficiais em uma instituição escolar**: o caso da Escola Municipal Francisco Portugal Neves. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

LEITE, Vanessa Jorge. **“Impróprio para menores?”** Adolescentes e diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas brasileiras contemporâneas. 2014. 364f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MACEDO, Aline. “Filhote de Bolsonaro” de Niterói lança pré-candidatura a deputado federal. **Extra, Notícias**, Rio de Janeiro, 26 jun. 2018, 2018. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/filhote-de-bolsonaro-de-niteroi-lanca-pre-candidatura-deputado-federal-22819458.html> Acesso em 25 fev. 2021.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 1-18, 2018.

MAGÉ. **Lei nº 2326/2016**. Altera dispositivos das Metas Nacionais da Lei do Plano Municipal de Educação do Município de Magé PME – nº 2267/2015 e dá outras providências. Magé: Poder Executivo, 2016.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves; ROCHA, Damião. Ideologia de gênero: tensões e desdobramentos na educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 25, p. 402-419, set/dez 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3690/pdf> Acesso em 31 jan. 2020.

MARICÁ. **Lei nº 2.613, de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Maricá: Poder Executivo, 2015.

MASCARENHAS, Pamela. Audiência para discutir plano de Educação no Rio é paralisada em meio a saudações a Brilhante Ustra. **Jornal do Brasil, Rio**, Rio de Janeiro, 28 jun. 2016. Disponível em: <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2016/06/28/audiencia-para-discutir-plano-de-educacao-no-rio-e-paralisada-em-meio-a-saudacoes-a-brilhante-ustra/> Acesso: em 29 jun. 2017.

MELLO, Igor; RODRIGUES, Renan. Câmara de Niterói cancela audiência sobre Plano Municipal de Educação. **O Globo, Bairros**, Rio de Janeiro, 14 jun. 2016, 2016a. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/camara-de-niteroi-cancela-audiencia-sobre-plano-municipal-de-educacao-19505416> Acesso em 05 set. 2020.

MELLO, Igor; RODRIGUES, Renan. Câmara de Niterói derruba discussão sobre diversidade nas escolas. **O Globo, Bairros**, Rio de Janeiro, 16 jul. 2016, 2016b. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/camara-de-niteroi-derruba-discussao-sobre-diversidade-nas-escolas-19729461> Acesso em: 27 jun. 2017.

MELLO, Igor; RODRIGUES, Renan. Tumulto marca votação do Plano Municipal de Educação em Niterói. **O Globo, Bairros**. Rio de Janeiro, 15 jul. 2016, 2016c. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/tumulto-marca-votacao-do-plano-municipal-de-educacao-em-niteroi-19723029> Acesso em 09 set. 2020.

MELLO, Igor; SODRÉ, Leonardo. Campeã de votos em Niterói, Talíria Petrone volta ao plenário que ocupou em 2013. **O Globo, Bairros**, Rio de Janeiro, 07 out. 2016, 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/campea-de-votos-em-niteroi-taliria-petrone-volta-ao-plenario-que-ocupou-em-2013-20251192> Acesso em 09 set. 2020.

MENDONÇA, Amanda André. **Estado, religião e democracia: reflexões a partir dos debates sobre “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação**. 2017. 249 f. Tese (Doutorado em Políticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MENDES, Wilson. Feminista e negra, Talíria Petrone é a vereadora mais votada de Niterói. **Extra, Notícias, Rio**, Rio de Janeiro, 04 out. 2016, 2016. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/feminista-negra-taliria-petrone-a-vereadora-mais-votada-de-niteroi-20234480.html> Acesso em 22 fev. 2021.

MESQUITA. **Lei nº 908 de 29 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Mesquita: Poder Executivo, 2015.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 15, 2016, pp. 590-621.

MINAS GERAIS. **Lei 23.197, de 26/12/2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Minas Gerais: Poder Executivo, 2018.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Ação Civil Pública nº 0062742-97.2016.8.19.0001. Rio de Janeiro, 26 fev. 2016. 2016a. Disponível em:

http://www.mprj.mp.br/documents/20184/57466/capital_1_promotoria_acp_pme_rio_de_janeiro.pdf Acesso em 18 jan. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação – Núcleo São Gonçalo. **Recomendação N° 01/2016**. São Gonçalo, 17 mar. 2016. 2016b. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/57466/Niteri_Recomendao_Elaborao_do_PME.pdf Acesso em 26 jul. 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação – Núcleo Nova Iguaçu. **Recomendação N° 02/2016**. Nova Iguaçu, 24 fev. 2016. 2016c. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/57466/insconst_lei_municipal.pdf Acesso em 26 jul. 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. MPRJ ajuíza ação para obrigar o Estado do Rio a adequar o Plano Estadual de Educação ao Plano Nacional (PNE). **Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro**, Notícia, Rio de Janeiro, 13 dez. 2017. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/web/guest/visualizar?noticiaId=52703> Acesso em 18 jan. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Retrospectiva CAO Educação 2013-2016**. s/d. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/216116/retrospectiva_20132016_cao_educacao.pdf Acesso em 18 jan. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. MPRJ obtém decisão que impede prefeitura de Niterói de proibir distribuição de material didático sobre diversidade sexual nas escolas. **Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro**, Notícia, Rio de Janeiro, 13 set. 2018. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/home/-/detalhe-noticia/visualizar/65235?p_p_state=maximized Acesso em 26 mar. 2021.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 32, n. 3, pp. 725-748, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 16 dez. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação do governo Lula. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, Fundação Carlos Chagas, 2009.

MONTEIRO, Gilson. Rodrigo defende kit gay nas escolas. **Coluna Gilson Monteiro** – Niterói de verdade. 20 jul. 2016. 2016a. Disponível em: <https://colunadogilson.com.br/rodrigo-defende-kit-gay-nas-escolas/> Acesso em 25 mar. 2021.

MONTEIRO, Gilson. Rodrigo derrotado por vereadores aliados. **Coluna Gilson Monteiro** – Niterói de verdade. 09 ago. 2016. 2016b. Disponível em: <https://colunadogilson.com.br/rodrigo-derrotado-por-vereadores-aliados/> Acesso em 25 mar. 2021.

MONTERO, P. Controvérsias religiosas e esfera pública: repensando as religiões como discurso. **Religião e Sociedade**, n. 32, v. 1, p. 167-183, 2012.

NAJJAR, Jorge; MOCARZEL, Marcelo; MORGAN, Karine. Os Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro: um mapeamento de metas, estratégias e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1033-1053, dez. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000401033&lng=pt&nrm=iso Acesso em 05 mar. 2021.

NASCIMENTO, Luciano. Pedido de vista adia votação do relatório do PNE na Câmara. **Agência Brasil, Política**, Brasília, 19 mar. 2014. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2014-03/pedido-de-vista-adia-votacao-do-relatorio-do-pne-na-camara> Acesso em 16 jul. 2019.

NILÓPOLIS. **Lei Ordinária nº 6.547, de 01 de novembro de 2017**. Altera a Lei Ordinária nº 6.490, de 03 de setembro de 2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Nilópolis: Poder Executivo, 2017.

NITERÓI. **Lei nº 2.610, de 31 de outubro de 2008**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Niterói e dá outras providências. Niterói: Poder Executivo, 2008.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Emenda Aditiva nº 26**. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2016a. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Emenda Aditiva nº 27**. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2016b. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Emenda Aditiva nº 32**. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2016c. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Emenda Aditiva nº 96**. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2016d. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Emenda Aditiva nº 98**. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2016e. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Emenda Aditiva nº 100**. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2016f. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Emenda Modificativa nº 47**. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2016g. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Emenda Modificativa nº 48**. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2016h. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Emenda Modificativa nº 49**. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2016i. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Emenda Modificativa nº 51**. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2016j. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Emenda Modificativa nº 52**. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2016k. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Emenda Modificativa nº 53**. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2016l. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Emenda Modificativa nº 54**. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2016m. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Emenda Modificativa nº 97**. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2016n. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Emenda Supressiva nº 01**. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2016o. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. **Projeto de lei nº 35/2017**. Institui o programa “Escola Livre” no âmbito do Município de Niterói. Niterói, 23 de janeiro de 2017. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2017a. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 30 dez. 2020.

NITERÓI. Câmara Municipal. Gabinete da Vereadora Talíria Petrone. **Representação contra a Emenda 98 do Plano Municipal de Educação**. Niterói, 13 de janeiro de 2017. Niterói: Câmara dos Vereadores, 2017b. Disponível em: https://issuu.com/vereadorataliriapetrone/docs/representa_o_emenda_98_1 Acesso em 30 dez. 2020.

NITERÓI. **Lei nº 3234 de 02 de agosto de 2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2016-2026 e adota outras providências. Niterói: Poder Executivo, 2016p. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Prefeitura Municipal de Niterói. **Mensagem Executiva nº 05/2016, de 28 de abril de 2016**. Niterói: Poder Executivo, 2016q. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Prefeitura Municipal de Niterói. **Ofício Gabinete nº 564/2016**. Niterói, 03 de agosto de 2016. Niterói: Poder Executivo, 2016r. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. **Projeto de lei nº 086, de 29 de abril de 2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2016-2026, na forma a seguir especificada, e adota outras providências. Niterói: Poder Executivo, 2016s. Disponível em: <http://consultaniteroi.siscam.com.br/> Acesso em 21 out. 2020.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação nº 027/2014**. Institui Comissão Organizadora para avaliação e adequação do Plano Municipal de Educação de Niterói. 27 out. 2014. Niterói: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2014. Disponível em: https://fmeniteroi-my.sharepoint.com/personal/ernanipaiva_educacao_niteroi_rj_gov_br/_layouts/15/onedrive.a

spx?id=%2Fpersonal%2Fernanipaiva%5Feducacao%5Fniteroi%5Frj%5Fgov%5Fbr%2FDocuments%2FFME%2FConfer%3%AAncias%2FDeliberacao%2E%20027%20%2D%20Institu%20Comissao%20%20Organizadora%20%20%20Conferencia%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fernanipaiva%5Feducacao%5Fniteroi%5Frj%5Fgov%5Fbr%2FDocuments%2FFME%2FConfer%3%AAncias&originalPath=aHR0cHM6Ly9mbWVuaXRlcm9pLW15LnNoYXJlcG9pbmQuY29tLzpiOi9nL3BlcnNvbWFsL2VybmFuaXBhaXZhX2VkdWNhY2FvX25pdGVyb2lfcmpfZ292X2JyL0VksZnZV2VHMkRORGw1T1VXYXNMbWtFQlpEdk1tSGduVIJGT0hqMTIxZGd2UWc_cnRpbWU9MkRabHBKLVkyRWc Acesso em 17 dez. 2020.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Conselho Municipal de Educação. **Regimento da III Conferência Municipal de Educação de Niterói.** 2015. Disponível em: https://fmeniteroi-my.sharepoint.com/personal/ernanipaiva_educacao_niteroi_rj_gov_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fernanipaiva%5Feducacao%5Fniteroi%5Frj%5Fgov%5Fbr%2FDocuments%2FFME%2FConfer%3%AAncias%2FRegimento%20III%20Confer%3%AAn%20com%20revis%3%A3o%20final%20votado%20na%20%20plenaria%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fernanipaiva%5Feducacao%5Fniteroi%5Frj%5Fgov%5Fbr%2FDocuments%2FFME%2FConfer%3%AAncias&originalPath=aHR0cHM6Ly9mbWVuaXRlcm9pLW15LnNoYXJlcG9pbmQuY29tLzpiOi9nL3BlcnNvbWFsL2VybmFuaXBhaXZhX2VkdWNhY2FvX25pdGVyb2lfcmpfZ292X2JyL0VaX013SXdja1hwR2ktR1Zoay1DYVdJQmlHYjZFdVE4MGpxWEtkNVM1d0xTdGc_cnRpbWU9X0tUcWtKLWkyRWc Acesso em 17 dez. 2020.

NOVA IGUAÇU. **Lei nº 4.504 de 23 de junho de 2015.** Dispõe o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025, na forma a seguir especificada, e adota outras providências. Nova Iguaçu: Poder Executivo, 2015.

NOVA IGUAÇU. Câmara Municipal de Nova Iguaçu. **Lei Complementar nº 4.576, de 15 de fevereiro de 2016.** Veda a distribuição, exposição e divulgação de material didático contendo orientações sobre a diversidade sexual nos estabelecimentos de Ensino da rede pública de Nova Iguaçu. Nova Iguaçu, 2016. Disponível em: <http://www.cmni.rj.gov.br/site/legislacao-municipal/leis-ordinarias/2016/lei4576-2016.pdf> Acesso em

OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira: crise hegemônica e novos eixos de disputa. In: LOPES, Alice Casemiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo.** Recife: UFPE, 2018.

PARACAMBI. **Lei Municipal nº 1.169/2015, de 18 de junho de 2015.** Aprova e Institui o Plano Municipal de Educação de Paracambi, para os fins que menciona, e dá outras providências. Paracambi: Poder Executivo, 2015.

PEREIRA, Jhonata Moreira; GROSSI JÚNIOR, Geraldo. A Rede de Assistência Técnica para Elaboração ou Adequação dos Planos Municipais de Educação. **IX Congresso CONSAD de Gestão Pública**, 8, 9 e 10 de junho de 2016. Brasília/DF. Disponível em: <http://consad.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Painel-37-03.pdf> Acesso em 22 jun. 2020.

PREFEITURA DE NOVA IGUAÇU. Evangélicos apoiam lei que proíbe uso de cartilha sobre diversidade sexual na escola. 24 fev. 2016. Disponível em:

<http://www.novaiguacu.rj.gov.br/2016/02/24/evangelicos-apoiam-lei-que-proibe-uso-de-cartilha-sobre-diversidade-sexual-nas-escolas/> Acesso em 25 jul. 2019.

PRECIADO, Paul [Beatriz]. Quem defende a criança queer? **Jangada**: crítica | literatura | artes, n. 1, 2018, pp. 96–99. [Tradução de Fernanda Ferreira Marcondes Nogueira] Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/17> Acesso em 10 mar. 2022.

PROCURADORIA GERAL DA REPÚBLICA. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental contra Lei 4.576, de 15 de fevereiro de 2016, do município de Nova Iguaçu (RJ)**. Brasília, 29 ago. 2017. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=5254150> Acesso em 25 jul. 2019.

QUEIMADOS. **Lei nº 1251/15, de 15 de julho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Queimados: Poder Executivo, 2015.

QUINALHA, Renan. Uma ditadura hetero-militar: notas sobre a política sexual do regime autoritário brasileiro. In: GREEN, James N. et al. (org.). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2018.

REIS, Giselle Volpato dos. Sexologia e educação sexual no Brasil nas décadas de 1920-1950: um estudo sobre a obra de José de Albuquerque. 2006, 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Revisitando a história da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande do Sul: FURG, 2013. p. 11-16. (Caderno Pedagógico Anos Iniciais).

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal e REIS, Giselle Volpato dos. José de Albuquerque e a educação sexual nas décadas de 1920-1950: um estudo bibliográfico. In: **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/> Acesso em 20 maio 2021.

RIO BONITO. **Lei nº 2070 de 23 de junho de 2015**. Ajusta o Plano Municipal de Educação de Rio Bonito, em conformidade com a Lei Federal 13.005 de 24 de junho de 2014 e dá outras providências. Rio Bonito: Poder Executivo, 2015.

RIO DE JANEIRO (Cidade). **Projeto de Lei nº 1709/2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 2016. Disponível em: <http://www.camara.rj.gov.br/> Acesso em: 03 jul. 2019.

RIO DE JANEIRO (Cidade). **Lei nº 6.362 de 28 de maio de 2018**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 2018.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Poder Executivo. **Emenda Modificativa nº 91**. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 2017a. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/6a8bd790cdd0b0270325775900511db3/7d2fa2e98716dc6d8325812f0073a228?OpenDocument&Start=1> Acesso em 03 jul. 2019.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Câmara Municipal. **Emenda Modificativa nº 150**. Rio de Janeiro: Câmara dos Vereadores, 2017b. Disponível em: <http://www.camara.rj.gov.br/> Acesso em: 03 jul. 2019.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Câmara Municipal. **Emenda Modificativa nº 155**. Rio de Janeiro: Câmara dos Vereadores, 2017c. Disponível em: <http://www.camara.rj.gov.br/> Acesso em: 03 jul. 2019.

RODRIGUES, Julian; FACCHINI, Regina. “‘Ideologia de gênero’, atores e direitos em disputa: uma análise sobre o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (2013-2015)”. In: LOPES, Alice Casemiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: UFPE, 2018.

ROSADO-NUNES, Maria José. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, pp. 47-68, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100004> Acesso em 19 ago. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Sexual na escola. *Cad. Pesq.*, São Paulo (53): 11-19, maio 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 16, p. 151-197, 2001.

RUBIN, Gayle. Thinking Sex. In: ABELOVE, Henry et al. **The Lesbian and Gay Studies Reader**. London/New York: Routledge, 1992.

SALGADO, Gabriel Maia. **Planos Municipais de Educação podem abordar questões relacionadas à igualdade de gênero**. [2015] Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/planos-municipais-de-educacao-podem-abordar-questoesrelacionadas-a-igualdade-de-genero/> Acesso em: 16 jul. 2017.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Plano Nacional de Educação (2014-2024): considerações omniléticas sobre o patrulhamento ideológico e as diferenças silenciadas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 13, n. 33, p. 66-83, 2016. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2435/1269> Acesso em 31 jan. 2020.

SÃO GONÇALO. **Lei nº 658/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de São Gonçalo e dá outras providências. São Gonçalo: Poder Executivo, 2015.

SÃO JOÃO DE MERITI. **Lei nº. 2004 de 17 de junho de 2015**. Aprova e institui o Plano Municipal de Educação para o decênio 2014/2024. São João de Meriti: Poder Executivo, 2015.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005. Disponível em:

https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf Acesso em 17 jun. 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n.2, jul-dez, 1995, pp. 71-99.

SEROPÉDICA. **Lei Municipal nº 566 de 2015**. Dispõe sobre o novo Plano Municipal de Educação de Seropédica e dá outras providências. Seropédica: Poder Executivo, 2015.

SEVERI, Fabiana Cristina; LEMES, Maurício Buosi; SOUZA, Robert Augusto de. O debate no STF sobre “ideologia de gênero” e o ensino jurídico. **Justificando**, 18 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.justificando.com/2020/08/18/o-debate-no-stf-sobre-ideologia-de-genero-e-o-ensino-juridico/> Acesso em 08 abr. 2021.

SALAS, Paula. Depois do esculacho, como fica a vida? **Nova Escola**, edição 311, 17 de abril 2018, 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/11638/depois-do-esculacho-do-escola-sem-partido-como-fica-a-vida?download=true#_=_ Acesso em 04 mar. 2021.

SALLES, Stéfano. Em Niterói, rivalidade política da nova geração faz campeões de votos e chega a Brasília. **O Globo**, Rio de Janeiro, 09 out. 2018, 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/em-niteroi-rivalidade-politica-da-nova-geracao-faz-campeoes-de-votos-chega-brasilia-23140100> Acesso em 09 set. 2020.

SCHOOYANS, Michel. **O Evangelho perante a desordem mundial**. Lisboa: Grifo, 2000.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: **Reunião Científica Regional da ANPED**, 2016, Curitiba. Anais da Reunião Científica Regional da ANPED. Cidade: Curitiba. Editora UFPR, 2016, p. 1-17. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 27 fev. 2020.

SEVERI, Fabiana Cristina; LEMES, Maurício Buosi; SOUZA, Robert Augusto de. O debate no STF sobre “ideologia de gênero” e o ensino jurídico. **Justificando**, 18 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.justificando.com/2020/08/18/o-debate-no-stf-sobre-ideologia-de-genero-e-o-ensino-juridico/> Acesso em 08 abr. 2021.

SOUZA FILHO, Vicente Gregório. Paradigmas norteadores da história da educação sexual no Brasil: nas pegadas do higienismo, do conservadorismo religioso e da defesa dos direitos humanos. **Unitas** – Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões, vol. 7, n.2, 2019. Disponível em: <http://revista.fuv.edu.br/index.php/unitas/article/view/736/2142> Acesso em

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Acompanhamento e Avaliação dos/nos Planos Estaduais de Educação 2001-2010. **Educação & Realidade**, 2016, v. 41, n. 2, pp. 313-334. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623650693> Acesso em 01 jul. 2021.

SOUZA, Joseane de; TERRA, Denise Cunha Tavares. Rio de Janeiro: rumo a uma nova região metropolitana?. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 19, n. 40, dez. 2017, pp. 817-840.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/civitas/v18n1/1519-6089-civitas-18-01-0100.pdf> Acesso em: 31 jan. 2020.

SOUZA, Sandra Duarte de. O gênero da discórdia. A Igreja Católica e a campanha contra os direitos das mulheres na política internacional: uma abordagem a partir das conferências do Cairo e de Pequim. **Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB**, v. 15, n. 2, dez. 2018, pp. 483-504. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/42234> Acesso em: 14 out. 2021.

SOUZA, Sandra Duarte de; DIAS, Tainah Biela. A família em disputa: o Supremo Tribunal Federal, a frente parlamentar evangélica e o reconhecimento de uniões homoafetivas. **Estudos de Religião**, v. 32, n. 3, set.-dez. 2018, pp. 147-164. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/9117/6472> Acesso em 11 fev. 2021.

TANGUÁ. **Lei nº 0971 de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Tanguá: Poder Executivo, 2015.

TEMPESTA, Orani João. Reflexões sobre a “ideologia de gênero”. **ArqRio – Arquidiocese de São Sebastião**, Formação, Voz do Pastor. Rio de Janeiro. 25 mar. 2014. Disponível em: <http://arqrio.org/formacao/detalhes/386/reflexoessobre-a-ideologia-de-genero> Acesso em 18 maio 2019.

TOKARNIA, Mariana. Discussão de gênero trava votação do PNE em comissão especial na Câmara. **Agência Brasil, Educação**, Brasília, 02 abr. 2014a. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/discussao-de-genero-trava-votacao-do-pne> Acesso em: 16 jul. 2019.

TOKARNIA, Mariana. Votação do PNE é adiada para 22 de abril. **Agência Brasil, Educação**, Brasília, 09 abr. 2014b. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/votacao-do-pne-e-adiada-para-22-de-abril> Acesso em 16 jul. 2019.

TOKARNIA, Mariana. Comissão da Câmara aprova texto-base do PNE e retira questão de gênero. **Agência Brasil, Educação**, Brasília, 22 abr. 2014c. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/comissao-da-camara-aprova-texto-base-do-pne-e-retira-questao-de-genero> Acesso em 16 jul. 2019.

TOLOMEOTTI, Tamires; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Um currículo degenerado: os planos de educação e a questão de gênero nos documentos educacionais. **Revista Artemis**, vol. XXII, n. 1, p. 73, 84, jul.-dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/27986/16816> Acesso em 31 jan. 2020.

VAGGIONE, Juan Marco. La Iglesia Católica frente a la política sexual: la configuración de una ciudadanía religiosa. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 50, 2017.

VARELA, Cristina Monteggia; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES,

Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; MENEZES, Janaína Specht da Silva. O Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro e o PNE 2014-2024: Histórias Cruzadas. In: **Anais – V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Goiás, 2016. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_4/E4_A28.html
Acesso em 21 jun. 2019.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de Educação, Gênero e Diversidade Sexual**: breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIANNA, Cláudia. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais**. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIANNA, Cláudia et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: Uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr.-jun. 2011.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020, pp.1-25. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046221756>
Acesso em 30 ago. 2021.

VIGOYA, Mara Viveros; RONDON, Manuel Alejandro Rodríguez. Hacer y deshacer la ideología de género. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2017, pp. 118-127.

VILLELA, Viviane Merlim Moraes. **O Conceito de cidadania na definição de políticas públicas educacionais**. Debates e impasses no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Niterói/RJ. 2008. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

VIOTTI, Maria Luiza Ribeiro. “Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher – Pequim 1995: Apresentação”. In: FROSSARD, Heloisa (org.). **Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. 260p. (Série Documentos)

VITAL, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. **Religião e política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.

WEREBE, Maria Jose Garcia. A implantação da educação sexual no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.26, p.21-27, set. 1978.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política e Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira? **Revista Diversidade e Educação**, v. 5, n. 2, p. 16-39, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/7865/5114> Acesso em 02 nov. 2020.

ZANATTA, Carolina. “Associação de juristas evangélicos fundada por Damares Alves amplia lobby no governo”. **Pública** – Agência de Jornalismo Investigativo, 12 de junho de 2019. Disponível em: <https://apublica.org/2019/06/associacao-de-juristas-evangelicos-fundada-por-damares-alves-amplia-lobby-no-governo/#Link1> Acesso em 04 fev. 2021.

ZARBATO, Jaqueline; QUEIROZ, Vivina Dias Sol. Reflexões sobre estudos de gênero no Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS e os diálogos com a história ensinada. **Fronteiras**, Dourados, vol. 19, n. 34, p. 373-388, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/7605/4192> Acesso em: 31 jan. 2020.

APÊNDICE – Texto das proposições de emendas que abordavam questões caras ao debate sobre gênero, sexualidade e/ou contracepção

Nº da emenda	Proposição da emenda
Emenda nº 001	Art. 1º – Suprime-se das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, constantes no Anexo Único do Projeto de Lei 086/2016, as metas e ações da tabela do item VI – Cidade Educadora: Diversidade, Intersetorialidade e Transversalidade, número 5 – Educação e Diversidade de Gênero , renumerando as seguintes.
Emenda nº 026	Art. 1º – Fica acrescida às metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, constantes no Anexo Único do Projeto de Lei 086/2016, no âmbito do item VI – Cidade Educadora: Diversidade, Intersetorialidade, e Transversalidade, subitem 5 – Educação e Diversidade de Gênero , a ação 1.8, com a seguinte redação, renumerando as seguintes: “ Ação 1.8. Garantir a presença de materiais didáticos com a temática de identidade de gênero e orientação sexual no acervo das bibliotecas municipais disponibilizando estes materiais didáticos para instituições privadas de ensino incentivando sua adoção destes espaços.”
Emenda nº 027	Art. 1º – Fica acrescida às metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, constantes no Anexo Único do Projeto de Lei 086/2016, no âmbito do item VI – Cidade Educadora: Diversidade, Intersetorialidade, e Transversalidade, subitem 5 – Educação e Diversidade de Gênero , a ação 1.9, com a seguinte redação, renumerando as seguintes: “ Ação 1.9. Incluir o uso do nome social respeitando a identidade do gênero nos registros escolares da rede municipal e respeitar o uso de banheiros e uniformes conforme determina a resolução no 12 de 16 de janeiro de 2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos LGBTs da Secretaria de Direitos Humanos.”
Emenda nº 032	Art. 1º – Fica acrescida às metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, constantes no Anexo Único do Projeto de Lei 086/2016, no âmbito do item VI – Cidade Educadora: Diversidade, Intersetorialidade e Transversalidade subitem 3- Educação e Prevenção a ação 1.9, com a seguinte redação: “ Ação 1.9. Sem prejuízo do conteúdo programático das disciplinas da grade curricular expedido pelo Ministério de Educação e Cultura e fixado pelo Conselho Municipal de Educação, a rede municipal de ensino dará ênfase a partir do 5º ano, até o último ano do ensino fundamental, ao conteúdo sobre noções de direitos, garantias e deveres previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, prevenção da violência doméstica e familiar previsto na Lei Maria da Penha e Estatuto do Idoso. O conteúdo deverá ser ministrado a partir do 5º ano do ensino fundamental e aplicado gradativamente dentro da carga horária já prevista,

	iniciando-se com noções do estatuto da Criança e do adolescente, depois com a lei Maria da Penha e finalizando com Noções do estatuto do Idoso.”
Emenda n° 047	Art. 1º – Fica alterada a ação 1.7 da meta 1, do capítulo I, Item 1, sub item 1.2, constante no Anexo Único do Projeto de Lei nº. 086/2016, que passa a ter a seguinte redação: “1.7. Defesa de uma escola plural capaz de se organizar para acolher as diferenças sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, conforme preceitua o art. 3º, IV da CRFB/88.”
Emenda n° 049	Art. 1º – Fica alterada a ação 5.12, da meta 5, do capítulo III, constante no Anexo Único do Projeto de Lei nº. 086/2016, que passa a ter a seguinte redação: “5.12. Implementar programas específicos para a formação de profissionais da educação visando promover a cultura e a história afro-brasileira e indígena.”
Emenda n° 051	Art. 1º – Fica alterado o título do capítulo VI, constante no Anexo Único do Projeto de Lei nº. 086/2016, que passa a ter a seguinte redação: “ VI – CIDADANIA, EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIEDADE. ” Art. 2º – O novo título do capítulo VI, “CIDADANIA, EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIEDADE”, deverá constar em todas as passagens no Plano Municipal de Educação.
Emenda n° 054	Art. 1º – Fica alterado o item 5, do capítulo VI, constante no Anexo Único do Projeto de Lei nº. 086/2016, que passa a ter a seguinte redação: "5. EDUCAÇÃO E COMBATE A DISCRIMINAÇÃO META 1. Promover a cidadania e erradicar todas as formas de discriminação. Ação 1.1. Formação continuada dos profissionais da educação para a prática das propostas e sugestões pedagógicas referentes à promoção da cidadania. Ação 1.2. Realização de campanhas intersetoriais visando à promoção da cidadania. Ação 1.3. Articulação de ações intersetoriais com a Coordenadoria da Juventude para a inserção do jovem no mundo do trabalho. Ação 1.4. Difundir a Lei Maria da Penha na rede de ensino, garantindo os formatos acessíveis. Ação 1.5. Estabelecer parceria para inclusão e participação dos(as) professores(as) e demais trabalhadores(as) das escolas, nas atividades de capacitação e atualização, desenvolvidas pelo NEPP (Núcleo de Educação Permanente e Pesquisa) ligado à VIPACAF (Vice Presidência de Assistência Ambulatorial, Coletiva e da Família), em conjunto com os(as) profissionais de saúde e de outros setores, objetivando ampliar a percepção sobre seus territórios de atuação e compartilhar saberes, práticas e recursos possibilitando encaminhamentos mais adequados através da intersetorialidade. META 2. Promover o levantamento de dados relativos à violência na escola e colaborar para o levantamento e a divulgação de dados relativos à violência doméstica e intrafamiliar.

	<p>Ação 2.1. Colaborar com ações intersetoriais para diagnóstico sócio/econômico da população escolar do Município.</p> <p>Ação 2.2. Levantamento bibliográfico acerca do tema.</p> <p>Ação 2.3. Estimular, apoiar e desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre o perfil da violência relacionada ao ambiente escolar.</p> <p>META 3. Estabelecer estratégias para o combate à toda [sic] forma de discriminação.</p> <p>Ação 3.1. Estabelecimento de parcerias entre instituições a fim de promover a cidadania.</p> <p>Ação 3.2. Formação dos profissionais da educação, objetivando sensibilizá-los para o trabalho pedagógico com as diferenças, principalmente acerca do combate à violência e à discriminação contra no espaço escolar.</p> <p>Ação 3.3. Formular programas de mediação de conflitos, que envolva educadores, alunos, pais e comunidade, como estratégia de combater a violência escolar, inclusive aquela motivada por qualquer forma de preconceito, na forma do art. 3º, da CRFB/88.”</p> <p>Art. 2º – O novo título do item 5, “EDUCAÇÃO E COMBATE A DISCRIMINAÇÃO” deverá constar em todas as passagens no Plano Municipal de Educação.</p>
Emenda n° 057219	Ementa: "Suprime a meta 4, e a ação 4.1, do capítulo VI, Item 4, constante no Anexo Único do Projeto de Lei n°. 086/2016."
Emenda n° 096	<p>Art. 1º – Fica incluída a meta Combater toda violência física e psicológica contra o gênero feminino, a população negra e LGBTs nas escolas de Niterói com as seguintes ações:</p> <p>“META 4. Combater toda violência física e psicológica contra o gênero feminino, a população negra e LGBTs nas escolas de Niterói.</p> <p>Ação 4.1. Formação continuada dos profissionais da educação no combate de toda violência física e psicológica contra o gênero feminino, a população negra e LGBTs nas escolas de Niterói.</p> <p>Ação 4.2. Criação de espaços de reflexão que abordem o tema do combate de toda violência física e psicológica contra o gênero feminino, a população negra e LGBTs nas escolas de Niterói.</p> <p>Ação 4.3. Realização de campanhas visando ao combate de toda violência física e psicológica contra o gênero feminino, a população negra e LGBTs nas escolas de Niterói.”</p>
Emenda n° 097	Art. 1º – Fica alterada a ação 1.3 da meta 1, do capítulo VI, Item 3, constante no Anexo Único do Projeto de Lei n°. 086/2016, que passa a ter a seguinte redação: “1.3. Estabelecimento de parcerias que colaborem na implementação

	das ações de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce.”
Emenda nº 098	Art. 1º – Fica acrescido o art. 6º ao Projeto de Lei nº. 086/2016, com a seguinte redação: “Art. 6º Fica proibida a distribuição, utilização, exposição, apresentação, recomendação, indicação e divulgação de livros, publicações, projetos, palestras, folders, cartazes, filmes, vídeos, faixas ou qualquer tipo de material, lúdico, didático ou paradidático, físico ou digital, que versem sobre o termo gênero, diversidade sexual e orientação sexual, nos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal do município de Niterói.”
Emenda nº 100	Art. 1º – Fica adicionada a ação 1.9 da meta 1, do capítulo VI, Item 3, constante no Anexo Único do Projeto de Lei nº. 086/2016, com a seguinte redação: “1.9. Ensino em escolas sobre a proteção da criança desde o ventre materno.”