



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro Biomédico

Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro

Maria Leão

**Fragmentos de uma educação em ruínas: Analisando disputas em educação,
diversidade e democracia em tempos de conservadorismos**

Rio de Janeiro

2025

Maria Leão

Fragments de uma educação em ruínas: Analisando disputas em educação, diversidade e democracia em tempos de conservadorismos

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. Sérgio Luis Carrara

Rio de Janeiro

2025

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CB/C

S587 Silveira, Maria Leão de Aquino

Fragmentos de uma educação em ruínas: Analisando disputas em educação, diversidade e democracia em tempos de conservadorismos / Maria Leão de Aquino Silveira. – 2025.
159 f.

Orientador: Sérgio Luis Carrara

Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro.

1. Diversidade de Gênero. 2. Educação. 3. Conservadorismo. 4. Homofobia. 5. Instituições Acadêmicas. 6. Democracia. I. Carrara, Sérgio Luis. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro. III. Título.

CDU 612.6.057

Bibliotecária: Julia Franco Barbosa – CRB 7 5945

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

Assinatura

Data

Maria Leão

Fragmentos de uma educação em ruínas: Analisando disputas em educação, diversidade e democracia em tempos de conservadorismos

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 31 de março de 2025.

Banca Examinadora: _____

Prof. Dr. Sérgio Luis Carrara (Orientador)
Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro – UERJ

Profa. Dra Laura Lowenkron
Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro – UERJ

Prof. Dr Horácio Sívorí
Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro – UERJ

Profa. Dra Denize Sepulveda
Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr Fernando Penna
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2025

DEDICATÓRIA

Para Éden e por todas as crianças que, como elu, só querem o direito
de ser quem são.

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa foi parcialmente realizada com financiamento das seguintes agências de fomento: Faperj (08/2018 a 09/2021) e Capes, através do convênio internacional Capes-Cofecub (11/2021 a 08/2022).

Conforme reitero múltiplas vezes ao longo dessa tese, a construção do conhecimento científico é coletiva. Assim, embora os parágrafos a seguir não sejam capazes de fazer jus a todas as pessoas que foram fundamentais para que ela fosse escrita, eu gostaria aqui de tentar reconhecer todas as possíveis, sem ordem de valor ou merecimento. Gostaria também de enfatizar que, ironicamente, esse foi o trecho mais difícil de escrever em todos esses anos em meio a tanta dor e dificuldade que foi o processo desse doutorado, no qual eu me transformei tanto que mal consigo reconhecer a pessoa que eu era em 12 de março de 2018, quando ele começou.

Um dos percalços completamente imprevistos para a finalização desta tese foi a “morte súbita” do meu antigo laptop, há menos de sessenta dias da defesa. Mas foi a solidariedade inesperada de uma estranha gentil, ao me doar um laptop antigo que estava sem uso em sua casa, que permitiu que eu escrevesse essas linhas. Obrigada, Silvia, os impactos da sua generosidade são imensuráveis para mim.

AGRADEÇO ao meu orientador, Sérgio Carrara, que esteve comigo desde o mestrado, instigando que eu me atentasse mais às perguntas do que às respostas e aprendesse a ser mais generosa – com meus leitores e comigo mesma. Meus profs. e colegas do Instituto de Medicina Social, serei eternamente grata por ter tido a honra de me tornar sanitarista com vocês. Gostaria de destacar, em especial, a amizade encontrada em Alê, Walter, Sara, Tati e Marina. Quero reconhecer também Carol, amiga desde o IFCS, que embarcou na Saúde Coletiva comigo e tornou essa jornada tão mais interessante e leve. Sou muito grata por ter conhecido Vanessa Leite no meu mestrado e ter aprendido tanto contigo desde então.

Obrigada ao grupo de docentes que aceitou compor a minha banca de defesa. Fernando Penna, que também é um dos membros fundadores do Professores Contra o Escola Sem Partido, obrigada. Horácio Sívori, que foi meu professor no mestrado, de quem eu já fui assistente de

pesquisa, que compôs a minha banca de qualificação do doutorado e gentilmente retornou para a minha defesa. Laura Lowenkron, que, além de membro da banca e ledora da tese, também foi extremamente cuidadosa e gentil em seu papel institucional ao longo do tempo que eu precisei adiar a minha defesa em razão do meu estado de saúde mental. Denize Sepulveda, que me conhece desde que eu era criança e quem eu tive o prazer de reencontrar na vida adulta e formar uma amizade e uma parceria tão bacana no campo acadêmico. José Sepulveda, que também me conhece desde a infância e, além de aceitar ser membro suplente da minha banca de defesa, me ajudou muitíssimo com as discussões acerca do fascismo verde e amarelo. Marina Nucci, cuja trajetória acadêmica eu admiro há anos, obrigada por ter aceitado ser suplente da minha banca de defesa.

Obrigada a todes minhes amigues, da infância à vida adulta, que hoje estão distantes ou que seguem por perto. Não sei se serei capaz de lembrar de todes, mas fica uma tentativa sem ordem de importância: Mayumi, Nina, Ju, Carol, Tati, Luiza, Clarilds, Tadeu, Aninha, Bruno, Jun, Alice, Letícia, Clau, Ramon, Remom, Mari, Betty, Yani, Sarah, Ruan, Marta, Yasmim, Manu, Spin, Bea, Nicole, Pedro, Anita, Mi e Monike. Se eu esqueci o seu nome, saiba que eu passei os sete anos deste doutorado muito angustiada com medo de escrever os agradecimentos e não saber agradecer as pessoas ou esquecer de alguém, então eu escrevi essas linhas no último prazo possível antes de entregá-la para a banca. Desculpe pela ausência, mas, se nós realmente somos amigues, você me conhece o bastante para saber que não foi por mal.

Je remercie la prof. Cendrine, que m'accueilli pendant mon séjour en France. Je remercie mes potes en France, particulièrement, Samuel, Brie et Ritta. Vous me manquez tellement toujours.

Preciso reconhecer aqui o projeto Gênero Ameaça(n)do e a sua equipe, por seu papel fundamental na realização do meu doutorado, ao me aceitar para um estágio sanduíche e me possibilitar uma série de experiências novas e fascinantes.

Obrigada às pessoas da Maison du Brésil e a sua camaradagem de coletivizar a experiência de ser e pesquisar em solo estrangeiro. Obrigada ao Ceci N'est Pas Un Cinéclub.

I must thank the people I have met through creative works and fanfiction because you have not only saved my life on multiple occasions but were a major factor in keeping me from

dropping out of this PhD. I would like to extend this immense gratitude to the Reylos, in particular, for your compassion, creativity, and love for art. There are a few people I would like to single out from these online communities, who have become my dear friends to this day: Cami, Jackie, and Sadie. Thank you, thank you so much for everything.

Cris, eu penso em você todos os dias. Eu sinto muito que eu não tenha conseguido estar presente para você no fim da sua vida. Eu nem acredito em outra vida após essa, então, todas as palavras que eu escrevo desde que você se foi são como garrafas lançadas ao mar. Obrigada por tudo e mais um pouco.

De maneira póstuma, queria agradecer a três mulheres negras incríveis que eu tive a sorte de conhecer e de querer bem como minhas amigas. Marielle Franco, que foi minha amiga daquele jeito que compas de luta são amigas, mas com quem tive o prazer de dividir espaços de debate e trocar ideias fascinantes durante a escrita do meu mestrado. Alessandra Makkeda, que, como Marielle, conheci na luta e admirei de perto e de longe conforme a conjuntura ajudava ou dificultava com que convivêssemos, foi uma pessoa fundamental para o meu aprendizado e compreensão da importância da luta trans.

E, por fim, mas não menos importante, queria dizer que esta tese também é, em parte, inspirada e dedicada à Shélida Ayana. Conheci Shel enquanto ela cursava pedagogia e eu fazia mestrado na UERJ e ficamos amigas quando ela me pediu ajuda com alguns pontos do que queria fazer para o seu Trabalho de Conclusão de Curso. Shélida morreu com 22 anos, de infecção generalizada, consequência de repetidas infecções urinárias. Shélida era uma mulher trans, preta, pobre e da Baixada Fluminense que trabalhava com Educação Infantil e amava crianças pequenas, mas a sua vida era considerada descartável e “ideológica” pelos “conservadores” a quem me propus investigar.

Mencionei transversalmente a minha participação em movimentos sociais e políticos, mas aqui fica a parte mais direta: eu sou a pesquisadora que sou porque, antes de mais nada, eu sou uma militante socialista que insiste em sonhar e lutar por um mundo que seja pautado pela vida e pela alegria ao invés do lucro e da subjugação. Obrigada ao Partido Socialismo e Liberdade, aos movimentos feministas, LGBTQIAPN+, antirracistas, pelos direitos dos povos indígenas, anticapacitistas, decoloniais. Obrigada aos grêmios, aos centros acadêmicos, aos grupos de bairro ou de internet, aos sindicatos, às associações. Obrigada aos grupos de sem-

terra, de sem-teto, dos povos da pesca artesanal, de artistas, de camelôs, de sonhadoris. Obrigada a quem veio antes e a quem virá depois de mim, mas obrigada mesmo a quem caminha comigo.

A minha família não é composta só de laços biológicos, mas de afeto. O único agradecimento que vem antes dos outros em termos de intensidade é para minha mãe, Ligia Aquino. Mãe, você lutou com unhas e dentes para quebrar ciclos que vieram antes de você e que te atravessaram por toda a sua vida, principalmente, porque você queria que eles não impactassem a mim e os meus irmãos como te impactaram. Você continua lutando para que a gente consiga realizar os nossos sonhos e estar no mundo de maneira plena e vibrante, aproveitando o nosso potencial para a criação e para a alegria. Obrigada por tudo e por, hoje, ser uma das minhas melhores amigas. Te amo e é uma honra poder legitimamente te citar nos meus textos acadêmicos.

Para as outras pessoas da família, o amor e a gratidão são individuais, mas não maiores ou menores para ninguém, por isso, a lista de agradecimentos daqui não tem ordem. Meus irmãos, João e Rafa, que figuram entre minhas pessoas favoritas no mundo com quem eu gostaria de conseguir passar mais tempo e que me enchem de orgulho pelos homens que são. Minhas sobrinhas e sobrinhas, que enchem a vida de cor e alegria com as suas existências: Gabi, Victor, Joãozinho, Bernardo, Isabella, Felipe e quem mais vier por aí. À Ligia Faria, eu agradeço por ter sido um dos meus modelos de integridade, gentileza e maternidade ao longo da minha vida e sinto muito orgulho de dizer que você é parte integral de quem eu sou hoje e dos valores que carrego. Minha tia Estela, que virou minha colega de profissão, obrigada por todo o seu amor e brilhantismo. Fora do clubinho da saúde coletiva e estudos de gênero, quero enfatizar o meu amor por minhas outras tias que tanto me ensinaram ao longo da vida: tio Guilherme, tio Maurício, minha dinda Liana, tia Tati, Verinha, Carmem e Márcia, obrigada por serem ou terem sido parte do meu vilarejo. Minhas primas queridas, Estelinha, Nana e Nininha, obrigada por dividirem essa experiência louca e fantástica de ser Leão de Aquino. Quero agradecer também a Gabi e a Clarinha, vocês são presentes que a vida me deu através do meu irmão.

Esta tese é também um trabalho de memória e foi com a geração de minhas avós que eu aprendi a valorizar a força de continuar a contar histórias. Obrigada vó Sarah, vó Aquino, vó

Cema, vô Zé, vô Maya, vô Lacy e vô Lucilia por terem me amado tanto, cada uma a seu jeito, enquanto vocês estiveram por aqui.

Éden, te conhecer mudou completamente a minha vida. Te ver crescer é uma honra sem tamanho. Te amo mais do que tudo nesse universo. Espero que, um dia, você se interesse por ler esse tantão de coisa que eu escrevi e que, talvez, até goste de um pedaço ou outro.

Ana, eu passei semanas e meses pensando em como encontrar palavras minhas que fizessem jus a você e à nossa relação. Palavras bonitas não dão conta de explicar ou demonstrar o quanto a minha vida mudou desde que eu te conheci, o quanto eu te admiro e te amo, o quanto o seu apoio e o seu cuidado foram fundamentais para a existência desta tese. Eu queria ter palavras bonitas para oferecer, ainda assim, mas falhei miseravelmente e decidi pegar umas emprestadas com Emily Dickinson. Espero que você perdoe a minha falta de originalidade. *“Enough is so vast a sweetness, I suppose it never occurs, only pathetic counterfeits.”*

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador; ele vem também como o vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

– “Teses sobre o conceito da história”, *Walter Benjamin* (1940).

RESUMO

LEÃO, Maria. **Fragmentos de uma educação em ruínas**: Analisando disputas em educação, diversidade e democracia em tempos de conservadorismos. 2025. 159 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

Realizo nesta tese uma análise interdisciplinar dos conflitos políticos e morais, tanto internos quanto externos à “educação brasileira” enquanto campo científico, direito social e conceito em disputa. Partindo de uma perspectiva etnográfica situada nos “escombros” do projeto democrático, investigo como a ofensiva conservadora (2011-2022) construiu e explorou pântanos morais em torno de um inimigo fantasma: a chamada “ideologia de gênero”. O “caleidoscópio analítico”, metodologia desenvolvida para esta tese, auxilia a entender e desvendar a fragmentação do período; com ele, rastreio a transformação do projeto Escola Sem Homofobia na alegoria do “kit gay”, demonstrando como esta operação discursiva foi central para a eleição de Jair Bolsonaro. Situo o Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP) como um caso paradigmático de resistência e “pesquisa-ativista”, analisando suas estratégias de sobrevivência e apoio mútuo em meio à perseguição ideológica. Minha abordagem, uma “antropologia dos escombros”, não apenas reconhece, mas incorpora as condições de produção do conhecimento, tornando como partes constitutivas da análise: a pandemia, a violência política e minha própria experiência como pesquisadora neurodivergente. Argumento que estes mecanismos de controle social não são novidade, mas a reatualização de um projeto autoritário com profundas raízes no apagamento da memória da ditadura militar. Assim, esta tese se propõe a ser uma ferramenta para pesquisadores interessados na interseção entre gênero, Estado e educação; nos usos políticos do moralismo; e nas metodologias feministas e ciborgues para estudar tempos de crise. É uma contribuição para a compreensão de como a educação se tornou uma das trincheiras decisivas na defesa da democracia.

Palavras-chave: Gênero; Conservadorismo; Educação; Democracia; Direitos Humanos.

ABSTRACT

LEÃO, Maria. **Fragments of an Education in Ruins: Analyzing Disputes in Education, Diversity, and Democracy in Times of Conservatism.** 2025. 159 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

In this thesis, I conduct an interdisciplinary analysis of the political and moral conflicts, both internal and external to “Brazilian education” as a scientific field, a social right, and a contested concept. Adopting an ethnographic perspective situated within the “ruins” of the democratic project, I investigate how the conservative backlash (2011-2022) constructed and exploited moral panics around a strawman enemy: the so-called “gender ideology.” The “analytical kaleidoscope,” a methodology developed for this thesis, aids in understanding and unraveling the fragmentation of the period; with it, I trace the transformation of the Escola Sem Homofobia (School Without Homophobia) project into the allegory of the “gay kit,” demonstrating how this discursive operation was central to the election of Jair Bolsonaro. I situate “Professores Contra o Escola Sem Partido” (PCESP) as a paradigmatic case of resistance and “activist-research,” analyzing its strategies for survival and mutual aid amid ideological persecution. My approach, an “anthropology of ruins,” not only recognizes but incorporates the conditions of knowledge production, making the pandemic, political violence, and my own experience as a neurodivergent researcher constitutive parts of the analysis. I argue that these mechanisms of social control are not new, but a reactivation of an authoritarian project with deep roots in the erasure of memory from the military dictatorship. Thus, this thesis proposes to be a tool for researchers interested in the intersection of gender, the State, and education; in the political uses of moralism; and in feminist and cyborg methodologies for studying times of crisis. It is a contribution to understanding how education has become one of the decisive trenches in the defense of democracy.

Keywords: Gender; Conservatism; Education; Democracy; Human Rights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Foto da entrada da UERJ, março de 2018	17
Figura 2 -	Foto do Museu Nacional em chamas (02/09/2018)	28
Figura 3 -	“Golpistas nas manifestações antidemocráticas do 8 de janeiro de 2023 na praça dos Três Poderes” (Biló, 2023)	41
Figura 4 -	“Linha do tempo: apenas 5 presidentes eleitos completaram o mandato nos últimos 90 anos” [infográfico] (Fernandes, 2016)	46
Figura 5 -	Foto de um tijolo com uma suástica nazista	48
Figura 6 -	Marcha da Família com Deus Pela Liberdade (1964)	50
Figura 7 -	Tanques de guerra ocupam Brasília, 1964	52
Figura 8 -	Foto de manifestantes antidemocráticos no 8 de janeiro de 2022 segurando uma faixa com os dizeres “intervenção militar”	57
Figura 9 -	Marcha contra a discriminação do/a trabalhador/a homossexual, 1º de maio de 1980	63
Figura 10 -	Audiência do tribunal militar durante a prisão de Dilma Rousseff, 17/11/1970	77
Figura 11 -	Foto registrando o momento que foi declarada, em assembleia geral, a greve estudantil da UFRJ de 2012	80
Figura 12 -	Foto de uma manifestação de docentes da USP contra o AI-5, 1969	85
Figura 13 -	GUERRA CULTURAL: ilustração sobre divisão ideológica no Brasil ...	94
Figura 14 -	Votação do Plano Municipal de Educação, Câmara de São Paulo, 2015 .	99
Figura 15 -	Bolsonaro ensinando criança a imitar arma com a mão, em 2018	105
Figura 16 -	Fotografia do panfleto “Observatório da Educação Democrática Carioca”, capa	117
Figura 17 -	Fotografia do panfleto “Observatório da Educação Democrática Carioca”, página 1	117
Figura 18 -	Fotografia do panfleto “Observatório da Educação Democrática Carioca”, página 2	118
Figura 19 -	Fotografia do panfleto “Observatório da Educação Democrática Carioca”, contracapa	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ato Institucional
AIB	Ação Integralista Brasileira
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (sigla em inglês)
AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEO	Diretor Executivo [de uma empresa]
CID	Classificação/Código Internacional de Doenças
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DEM	Democratas
DF	Distrito Federal
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (sigla em inglês)
DST	Doença Sexualmente Transmissível
ESG	Escola Superior de Guerra
ESH	Escola Sem Homofobia
ESP	Escola Sem Partido
EME	Encontro de Mulheres Estudantes da UNE
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana (sigla em inglês)
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ
IFE	Instituição Federal de Ensino
IMS	Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro da UERJ
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
IST	Infecção Sexualmente Transmissível

LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LGBTIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexo, Assexuais e Outras Identidades
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-Binários e Outras Identidades
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MESP	Movimento Escola Sem Partido
MHB	Movimento Homossexual Brasileiro
MS	Ministério da Saúde
MST	Movimento dos Sem Terra
OAB	Ordens dos Advogados do Brasil
OEА	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCESP	Professores Contra o Escola Sem Partido
PF	Polícia Federal
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Partido Liberal
PNAIDS	Plano Nacional de Combate à Aids
PNE	Plano Nacional de Educação
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PT	Partido dos Trabalhadores
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSL	Partido Social-Liberal
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
QG	Quartel General
RJ	Rio de Janeiro
SEPE-RJ	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
STE	Supremo Tribunal Eleitoral

STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Supremo Tribunal de Justiça
SUS	Sistema Único de Saúde
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: ANTROPOLOGIA OU BARBÁRIE	17
1	O VELHO-NOVO PROJETO FASCISTA BRASILEIRO	41
1.1	Memorial da Democracia	41
1.2	Inimigos internos: a ameaça de ontem, hoje e amanhã	44
1.3	O que há de novo no fascismo à brasileira?	57
2	UMA ESCOLA SEM HOMOFOBIA NÃO FOI POSSÍVEL	62
2.1	Uma Constituição Cidadã: alguns são mais cidadãos do que outros	63
2.2	Brasil: Um país conservador líder na promoção de direitos sexuais	68
2.3	Memória, Verdade e Instabilidade Política	76
2.3.1	<u>Plano Nacional de Educação: Lógica mercantil na educação</u>	79
3	IDEÓLOGOS, DOUTRINADORES, CORRUPTORES DA JUVENTUDE .	83
3.1	Professore como inimigie interne da nação	85
3.1.1	<u>Uma educação neutra, uma escola sem partido</u>	89
3.2	A Pátria Educadora não tem propaganda de opção sexual	94
3.3	O ovo da serpente: uma frágil democracia assassinada com pânicos morais e violência política	100
3.4	A criança em perigo iminente como artifício político	102
3.4.1	<u>Protegê-las... de quê? De quem?</u>	105
4	PEQUENOS INCÊNDIOS POR TODA PARTE	111
4.1	Vigiar e punir: a atualização da censura no ambiente escolar	113
4.2	Guerrilhas pedagógicas: uma arqueologia de discursos digitais	115
4.3	Uma antropóloga vai à escola	125
4.3.1	<u>Relacionamentos abusivos: amizades, namoros, assédio, bullying e consentimento</u>	128
4.3.2	<u>Desafios encontrados</u>	131
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO: ANTROPOLOGIA OU BARBÁRIE

Figura 1 - Foto da entrada da UERJ, março de 2018



Fonte: Fonte: A autora, 2018.

Esta tese de doutorado foi realizada durante alguns dos anos mais sombrios da história política e social recente do Brasil. E, não por acaso, os temas aqui expostos se referem a eles. Jamais supus ser capaz de dar conta de, sozinha, compreender totalmente o fenômeno político-sociológico que foi a ascensão de Jair Messias Bolsonaro à presidência da república em 2019 ou as forças que o mantiveram no poder até o fim de seu desastroso mandato. No entanto, como cientista social, tornou-se impossível observar o desenrolar dos acontecimentos em meu país e os seus impactos em minha rede de contatos pessoais e profissionais sem tentar, ao menos, levantar novas perguntas sobre o que eu observava em transe.

Definir o marco temporal relativo ao período analisado nesta tese foi um processo duro e eu compreendo que qualquer data que fosse decidida seria sempre imperfeita. Felizmente, não me proponho aqui a debater em detalhes as conspirações jurídicas, empresariais e militares que removeram o Partido dos Trabalhadores (PT) do poder em 2016 ou sustentaram a eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018. Também não pretendo, aqui, analisar extensivamente os

discursos públicos e projetos de lei protocolados e aprovados nesse período. Diverses autorus¹ o fizeram e o fazem com maestria e me mantive a par de seus trabalhos, que serão citados nestas páginas conforme estes se fizerem necessários para iluminar as questões que trarei à baila.

Dentro das Ciências Sociais, o campo no qual me especializei em ofício foi o da antropologia política, voltada ao estudo dos movimentos sociais. Como brasileira e pesquisadora, percebi que eu teria muito mais a contribuir se incorporasse minhas especialidades nesta pesquisa ao invés de tentar responder outras questões graves e prementes, mas que fogem ao escopo de minha formação. Aqui, busco interrogar tanto os impactos dessas políticas públicas e dessas controvérsias igualmente públicas acerca do lugar do gênero e da sexualidade na educação básica brasileira sobre os professores escolares quanto o seu processo de criação. Originalmente, eu intencionava visitar presencialmente diferentes escolas do estado do Rio de Janeiro e entrevistar professores escolares para coletar seus relatos acerca do período histórico que vivíamos e como isso impactava a sua atuação no cotidiano escolar. Embora a perseguição ideológica e a construção de pânicos morais no período estudado não tenham se limitado apenas à educação básica, a minha coleta de dados e análises subsequentes se restringem às disputas ao redor das escolas e da educação escolar. Esta escolha se deu, primeiramente, por razões metodológicas, ainda na elaboração do projeto que fundamentou essa tese, no ano de 2019, uma vez que as diferenças substanciais entre o Ensino Básico e o Ensino Superior – tanto nas legislações que os regem, quanto no seu histórico, a sua estrutura, quanto no perfil de seus docentes e discentes – significariam desafios estruturais muito complexos para a viabilidade da realização de uma tese doutoral.

Além disso, a estrutura do Ensino Superior difere completamente da estrutura do Ensino Básico. Enquanto a educação no Ensino Superior é regida pela premissa de liberdade de cátedra, com o currículo sendo definido por cada instituição e aplicado como cada professor o compreende, a Educação Básica tem a sua estrutura e o seu conteúdo regidos pela Base Nacional Comum Curricular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Planos Nacionais de Educação. A educação básica atende primordialmente crianças e adolescentes, sujeitos sob a tutela legal de seus familiares e/ou do Estado, e chega a, virtualmente, todos os grupos socioeconômicos do Brasil².

¹ Na página 33 desta Introdução, eu explico as razões políticas e metodológicas para a “perversão” das regras formais quanto ao gênero das palavras na Língua Portuguesa. Porém, adianto que este é um exercício provocativo sobre as dinâmicas da língua e o binarismo de gênero, utilizando uma metodologia de escrita o mais inclusiva possível.

² As disputas discursivas e jurídicas acerca do lugar da infância e do papel da escola em relação “às crianças” serão abordadas detalhadamente no terceiro capítulo desta tese.

Como fio condutor para minhas indagações iniciais, encontrei o **Professores Contra o Escola Sem Partido** (PCESP). Trata-se de um pequeno grupo que surgiu em 2015 envolvendo estudantes de licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF) e o professor Fernando de Araújo Penna³ e que se tornou uma referência de coerência e informações no campo da educação para resistir aos ataques conservadores⁴ à educação. O PCESP se destaca também por sua profícua participação nas redes sociais e diferentes sites da internet, possuindo um site próprio no qual reúne seus materiais autorais e recursos jurídicos ou pedagógicos para a autodefesa docente. Sua metodologia de funcionamento os coloca como pesquisadores-ativistas (Leão e Leite, 2021), uma vez que recebem e encaminham denúncias de perseguição ideológica sofridas por educadores; recolhem e aglutinam em seu *site* recursos legais e metodológicos de autoproteção diante da possibilidade de perseguição; e produzem reflexões teóricas coletivas sobre o cenário de violência que se agudizou durante o mandato de Jair Bolsonaro como presidente da república (2019-2022).

O PCESP, ao criar redes de apoio mútuo entre professores escolares sofrendo perseguição política de caráter conservadora seja por parte do governo federal, governos locais ou das comunidades escolares, experimentou estratégias possíveis de resistência diante da ameaça fascista que perdura no Brasil e no mundo (Leão e Leite, 2021). Mesmo sendo um grupo com poucos membros, ele foi capaz de causar transformações na realidade de professores de diferentes localidades, como é possível observar nos materiais por mim coletados, provendo suporte legal a professores que sofreram processos judiciais sob acusação de “praticar ideologia de gênero”.

Ao se constituir como uma espécie de grupo de ajuda mútua de uma categoria de trabalhadores enfrentando perseguições de caráter ideológico devido à sua atuação profissional, o PCESP pode mesmo ser considerado relevante também sob a ótica da saúde do trabalhador, uma vez que o sofrimento físico e emocional decorrente de tal atmosfera opressora aparece nos discursos produzidos por seus membros. Ao considerar os membros do PCESP como pesquisadores-ativistas (Leão e Leite, 2021), ou seja, atores capazes de intervir na realidade social e de produzir elaborações teóricas sobre sua intervenção, o registro de sua atuação e de

³ Diretor da Faculdade de Educação da UFF. Doutor e Mestre em Educação pelo PPGE da UFRJ e bacharel e licenciado em história pela mesma universidade. Atualmente é líder do grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos em Educação Democrática" (NEED) e coordenador do "Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es" (ONVE). Tem dedicado suas pesquisas mais recentes aos temas: educação democrática, ensino de história e "escola sem partido".

⁴ No capítulo 1, “O velho-novo projeto fascista brasileiro”, discutirei essa conceitualização mais detalhadamente; situando-me política e teoricamente em relação a ela e a outras que têm sido frequentemente usadas para falar do governo de Jair Bolsonaro e seu campo político.

suas reflexões acerca dos estudos de gênero, sexualidade, educação e democracia nos fornece uma perspectiva única sobre tais discussões, possibilitando diálogos ricos, interdisciplinares e interseccionais dentro e fora da academia. O registro de suas atividades durante o período de 2018-2023 é também um trabalho de memória dos movimentos sociais brasileiros e de registro de um tempo histórico, provendo reflexões e esmiuçando desafios enfrentados por todos que vivemos e sobrevivemos a esses anos.

Hoje, em 2025, dois anos após o fim da presidência de Jair Bolsonaro, estamos longe de haver superado as condições histórico-políticas que o levaram ao cargo. Embora o velho-novo projeto fascista brasileiro tenha sido derrotado na sua candidatura à reeleição à presidência da república nas eleições de outubro de 2022, suas ideias permanecem fortes e mais ameaçadoras como nunca, como todos pudemos testemunhar, ao vivo pela televisão e pelas redes sociais, na invasão aos prédios dos três poderes por uma multidão de extremistas e de pessoas por eles inspiradas em 08 de janeiro de 2023.

Desse modo, embora eu tenha encerrado o meu campo de pesquisa em 2022, as discussões que serão levantadas nessa tese não se esgotam com o fim do mandato de Jair Bolsonaro como presidente, pois as consequências negativas de suas ações pairam ainda sobre a sociedade brasileira. A exemplo da própria questão da “ideologia de gênero”⁵, vemos que, mesmo depois da decisão do STF que julgou inconstitucional iniciativas legislativas que, inspiradas pelo movimento Escola Sem Partido, buscavam interferir na liberdade de aprender e ensinar, os professoras nas escolas ainda se sentem intimidadas e algumas com medo de trabalharem as temáticas dos gêneros e sexualidades nas escolas (Sepulveda & Sepulveda, 2020).

Corpos que pesquisam: impactos da violência sobre a construção do olhar antropológico

Meu projeto de qualificação de doutorado, apresentado para a banca em dezembro de 2020, partiu de uma narrativa extremamente pessoal sobre a minha própria experiência escolar e, posteriormente, meu trabalho como ativista feminista, LGBTQIAPN⁶ e educadora popular.

⁵ Discuto em detalhes a chamada “ideologia de gênero”, suas origens conceituais e como esta impacta os sujeitos estudados no capítulo 3 desta tese.

⁶ Embora a sigla atual no Brasil para pessoas sexo-gênero-diversas seja LGBTI+ ou LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis Transexuais, Intersexo, Assexuais e Outros), utilizei aqui, de propósito, uma versão ainda mais alongada dela, a dizer: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-Binárias e Outros. Minha fascinação antropológica/antropofágica se concentra, principalmente nesse símbolo de adição, traduzido por extenso na palavra “outres”, e a perturbação desestabilizadora de

Parafrazeando Cecília Meireles em seu prefácio para a coletânea “Episódio Humano” (2007): se eu fosse escrevê-lo hoje, o faria diferente; menos violento, menos dramático. No entanto, à época, a dor do mundo em mim era tanta que não foi possível fazê-lo de outra maneira. Foi necessário gritar o grito dos recém-feridos.

Em meu projeto de qualificação, me propus a expor em detalhes algumas das piores experiências de violência simbólica e institucional que sofri durante minha trajetória escolar. Nele, como aqui, abandonei qualquer pretensão de imparcialidade ou neutralidade científica, justamente a partir de uma compreensão de ciência e saber científico localizado no tempo e no espaço, onde o próprio fazer acadêmico é influenciado pelos acontecimentos políticos e cotidianos e, por sua vez, os influencia. Donna Haraway, em seu ensaio, “Saberes situados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial” (1995), debate as intersecções da ciência e do feminismo e, mais especificamente, o lugar metafórico do “olhar” na construção de ambos:

Assim, de modo não muito perverso, a objetividade revela-se como algo que diz respeito à corporificação específica e particular e não, definitivamente, como algo a respeito da falsa visão que promete transcendência de todos os limites e responsabilidades. A moral é simples: apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva. Esta é uma visão objetiva que abre, e não fecha, a questão da responsabilidade pela geração de todas as práticas visuais. A perspectiva parcial pode ser responsabilizada tanto pelas suas promessas quanto por seus monstros destrutivos. (...) A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver. (Haraway, 1995:21).

Aqui, compartilho uma versão um tanto sintetizada das experiências narradas em meu projeto, por compreender que o registro de minhas dores enquanto testemunha das violências que eu vivi e que constituíram o meu processo de subjetivação (Das, 2011) interessa menos do que a análise que fiz a partir destas em meu projeto e a conexão com o trabalho presente nessa tese. A minha experiência escolar e a relação com os professores e a equipe pedagógica, bem como o próprio ato de estar na escola e aprender, que tinham sido grandes fontes de prazer no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, abruptamente se transformaram em fontes de humilhação, vergonha, medo e exclusão. Durante o segundo ciclo do Ensino Fundamental (11

identidades que esse aglomerado de letras traz às constantes tentativas de normalização e normatização da diversidade de gêneros e sexualidades.

Nesta tese, também, alternarei as terminologias e siglas utilizadas para me referir aos movimentos de luta por direitos sexuais e de gênero, acompanhando as conceitualizações produzidas pelos sujeitos e movimentos sociais em seus momentos históricos. A dizer: quando estiver me referindo a disputas políticas ocorridas no contexto da redemocratização brasileira, acompanharei as identidades elaboradas à época e tratarei do “Movimento Homossexual Brasileiro” (MHB). Essa opção se dá por compreender que tais identidades, terminologias e siglas não são a-históricas e nem apolíticas, mas sim produtos das lutas de suas épocas.

a 14 anos), os meus pares me tratavam com desprezo e mais de uma vez vivi consequências físicas do que, na época, se começava a chamar de “*bullying*”.

Como Brito & Rocha (2016) analisam em seu ensaio “Discutindo a indisciplina, a violência e o *bullying* na instituição escolar”, o conceito de “*bullying*” aparece misturado discursivamente à “violência” e à “indisciplina”. Não há consenso na própria conceituação do que seria *bullying*. Os especialistas entram em desacordo não apenas sobre se *bullying* se referiria apenas a situações de assédio verbal ou se atos de violência física seriam incluídos na definição, quanto sobre quais encaminhamentos seriam recomendados para solucionar os conflitos assim classificados. Brito & Rocha (2016) afirmam que o “*bullying*” individualiza os conflitos e os centra na figura do “aluno-problema”, raciocínio no qual a lógica da escola e suas regras sequer são consideradas como passíveis de questionamentos. Apoiando-me na discussão das autoras, penso, além disso, que o termo “*bullying*” funciona como uma “capa” que mistura e apaga diversos conflitos sociais, como os de raça, classe, gênero, sexualidade e deficiências. Ao centrar na “criança-problema” (seja a que “faz” o “*bullying*”, seja a que o “sofre”), os especialistas não consideram que as crianças e os adolescentes estejam reproduzindo de forma caricaturada a marginalização de determinados grupos sociais e reencenando nas hierarquias escolares aquelas vigentes no mundo dos adultos.

Seguindo a lógica de tratamento dos “casos de *bullying*” como conflitos que acontecem entre pares e como evento em que a criança ou a adolescente “vítima” da exclusão seria corresponsável pela sua própria marginalização, a equipe pedagógica da escola em que estudei acreditava que a minha experiência de ser perseguida com requintes de misoginia, capacitismo⁷ e implicações lesbofóbicas⁸ por outros adolescentes e de ser marcada como uma pária entre os

⁷ Grosso modo, “capacitismo” se refere a práticas de discriminação contra pessoas com deficiência (BRASIL, 2024). Embora a discriminação contra pessoas com deficiência não seja algo exclusivo das sociedades capitalistas contemporâneas, é importante destacar que, em uma sociedade cujo valor das pessoas está diretamente conectado com a sua capacidade de produzir lucro (seja como mão de obra a ser explorada, seja como quem executa a exploração e se beneficia dela), o capacitismo ganha contornos específicos sob o neoliberalismo. Nem todas as pessoas nascem com alguma deficiência, mas todas estão sujeitas a adquirirem ou desenvolverem uma (ou mais) e passarem a necessitar, por um tempo ou permanentemente, de cuidados essenciais ao seu bem-viver (DINIZ, 2007). Em uma sociedade altamente individualista, com escassez de redes coletivas e acessíveis de cuidado e de seguridade social, as sérias consequências caso alguém não seja suficientemente produtivo e/ou não tenha condições financeiras ou pessoais para ter acesso a direitos básicos faz com que o capacitismo seja não apenas estrutural, como um instrumento de dominação e subjugação para a continuidade da superexploração das classes trabalhadoras.

⁸ Embora, ao crescer, eu não tenha vindo a me entender e me identificar publicamente enquanto uma pessoa lésbica, me situando como bissexual, não era sobre pessoas bissexuais os xingamentos e boatos dos meus colegas. Antes mesmo de ter qualquer manifestação de interesse romântico ou sexual por outra pessoa, meus colegas atribuíram a mim a identidade “lésbica” por minha performance de gênero não estar em conformidade com o que eles esperavam de uma criança de 12 anos designada como menina ao nascer.

meus colegas das mais diversas turmas e séries era algo puramente situacional e que advinha das minhas notas altas e da “*minha recusa em me enturmar*”.

Infelizmente, não é possível dizer que a minha experiência de violência interpessoal agravada pela postura, no melhor dos cenários, negligente do corpo docente e pedagógico dentro dos muros da escola apresente qualquer excepcionalidade no Brasil. Miriam Leite (2011), em seu artigo “Significação da violência e heteronormatividade no contexto da prática curricular”, explora as disputas do conceito de “violência” no espaço escolar. Nesse trabalho, a autora elabora a ideia de que preconceitos e discriminação social frequentemente não aparecem como significantes nos discursos produzidos pela mídia e pelos sujeitos por ela pesquisados – a comunidade formada pelo corpo docente, discente e responsáveis por estudantes de uma Escola Municipal da cidade do Rio de Janeiro. “Violência” seria expressa em situações de brutalidade e criminalidade, situações essas que a autora observa em ocorrência significativamente menor em comparação com o “bullying”. Nesse sentido, embora o meu relato seja de esfera pessoal, ele é apenas um entre inúmeras ocorrências similares.

Essa experiência escolar foi decisiva para que posteriormente me interessasse pelos estudos feministas e participasse de espaços em formação por pares, inicialmente na posição de ouvinte e, durante a minha graduação em Ciências Sociais, entre os anos de 2011 e 2015, no papel de facilitadora de discussões. Em minha atuação no movimento estudantil, muito rapidamente me tornei uma das “feministas do DCE”; um grupo de jovens mulheres que reorganizavam a experiência do feminismo nos espaços universitários do Rio de Janeiro. Hyldalice de Andrade Marques (2021), realizou um delicado trabalho de memória e análise desse movimento, que ela denomina de “feminismo universitário”. Naquela época, eu já participava ativamente de espaços de discussão, chamados de “rodas de conversa”, que se centravam em temas caros ao feminismo, como “violência doméstica”, “violência sexual”, “consentimento”, entre outros. Quando chamada, participava com entusiasmo de palestras e “rodas de conversa” em escolas públicas e privadas no estado do Rio de Janeiro sobre esses temas. Meu objetivo era auxiliar a tornar a experiência escolar menos violenta para aqueles e aquelas adolescentes, em especial os que viessem a se encontrar⁹ dentro das letras do arco-íris LGBTI.

⁹ Aqui a expressão “viessem a se encontrar” é propositalmente ambígua, permitindo tanto a inclusão dos e das adolescentes que eu conheci que já se identificavam socialmente enquanto “gay”, “lésbica”, “bissexual”, “trans” ou outras identidades sexuais e de gênero, quanto dos e das que viriam a fazê-lo posteriormente. A “existência” de “adolescentes LGBT” é tão controversa que Vanessa Leite (2014) dedica sua tese de doutorado a essa discussão e às políticas públicas e polêmicas que circundam o tema.

Houve, entretanto, uma lacuna que permaneceu indizível em minha trajetória até o início de meu doutorado, em 2018, no IMS-UERJ, e que só pode começar a ser propriamente nomeada no ano de 2020, auge da pandemia de Covid-19. Desde criança, tive o hábito de manter diários e cadernos com anotações pessoais. Neles, é possível encontrar entradas narrando como eu me sentia diferente e apartada dos meus pares. Em minha juventude, eu acreditei que o movimento feminista e o movimento LGBTQIAPN+ poderiam oferecer todas as respostas e soluções para meu eterno sentimento de ser uma fraude mesmo nas coisas mais simples.

Em não conseguir conversar como “os outros” conversavam; em ter dificuldade de ficar sentada participando de longas aulas, palestras ou reuniões; ouvir de novo e de novo que eu estava me comportando de maneira rude ou arrogante quando eu acreditava estar sendo gentil e empática; de ter dificuldade em tentar coisas novas ou compreender instruções simples de procedimentos burocráticos. Eu não contava esses “atrapalhamentos” com burocracias, datas e procedimentos para meus professores e orientadores porque os considerava falhas de caráter e, em geral, eu conseguia disfarçar bem o suficiente com a ajuda de minha mãe ou minhas amigas. Mas esse “atrapalhamento” somado ao peso enorme do medo de fracassar se eu tentasse alguma coisa sobre a qual eu não tinha controle, como processos seletivos ou submissões de trabalhos para publicação, e a ferida ainda aberta de diversas violências que eu havia experimentado no início dos meus vinte anos gerou uma série de prejuízos em minha saúde.

O que eu não sabia durante boa parte da minha vida era que, com mudanças recentes nos critérios diagnósticos do CID e do DSM, esse meu “jeito de ser” e os prejuízos sociais que eu encontrava no meu cotidiano e na minha carreira me colocavam dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). E que esses prejuízos que eu experienciei em decorrência da minha neurodivergência¹⁰ não apenas não eram falhas pessoais como eram um reflexo do cenário de acesso à educação formal e ao mercado de trabalho para pessoas como eu.

¹⁰ Em sua tese de doutorado publicada em 1998, a socióloga australiana (e autista) Judy Singer publica, pela primeira vez, o conceito de “neurodiversidade”. O conceito, advindo dos movimentos sociais que ela acompanhava, propunha considerar o autismo “de alto funcionamento” (“leve” como é comumente chamado) como parte da diversidade, de funcionamento e desenvolvimento neurológico, humana (SINGER, 2016). O termo, atualmente apropriado por pessoas com outras condições e transtornos (SILBERMAN, 2015), não nega a diferença, tanto é que inclui a palavra “diversidade” em seu neologismo, mas propõe a desestigmatização e despatologização do “autismo de alto funcionamento”, combatendo ideias eugenistas de cura ou normatização comportamental de pessoas com deficiência e/ou com transtornos psicossociais, de forma similar, e também como consequência do modelo social da deficiência (DINIZ, 2007). A ideia de “neurodivergência” se origina online em grupos de discussão com/entre autistas, propondo não apenas a aceitação do autismo como uma variação possível na espécie humana como a politização do diagnóstico, transformando-o em identidade política e social e reivindicando a possibilidade de uma existência autista que não seja nem normativa e nem dócil, mas divergente.

Em 2016, ano de minha graduação em Ciências Sociais, havia, de acordo com o INEP, em dados apresentados por Silva *et al* (2020), 546 estudantes únicos com TEA matriculados no Ensino Superior no Brasil, com a predominância do sexo masculino, raça branca e na região Sudeste. Em publicação anterior da mesma análise realizada pelas autoras (Silva et al, 2019), é apresentado o dado de que desde apenas 35% em instituições públicas, em sua maioria na área de Ciências Sociais, e ainda a menor taxa de trancamento e cancelamento de matrícula desde estudantes em comparação com estudantes consideradas “neurotípicas”. Perante esses dados, as autoras levantam a hipótese de talvez existisse uma maior perseverança de estudantes com TEA. É bom lembrar que, em 2019, eu não estava incluída nessa estatística, como já mencionado meu diagnóstico veio apenas durante o doutorado. Me pergunto quantas pessoas como eu, autistas sem diagnóstico durante a graduação de fato tem alguma estrutura emocional ou física para terminar o ensino superior, seja na graduação, no mestrado ou no doutorado. Me pergunto quanto dessas pessoas tiveram seus processos de aprendizagem adaptados com os recursos necessários ou se conseguiram continuar com muita dor e sofrimento contando apenas com sua própria perseverança. Essa hipótese da perseverança é algo que eu entendo, mas as estratégias desenvolvidas ao longo de minha vida não foram suficientes para dar conta de conviver com a pandemia da Covid-19.

Um parto de mim mesma que começou com a busca por um diagnóstico formal de pessoa no transtorno do espectro autista, que originalmente pensei que serviria apenas para me dar segurança em minha estadia na França por 10 meses, em doutorado sanduíche (entre novembro de 2021 e agosto de 2022¹¹). No entanto, essa descoberta, atropelada pelas demandas constantes de produção acadêmica e da vida cotidiana em um país assolado por uma doença terrível que ceifava milhares de vidas todos os dias, significou também reaprender a trabalhar.

O trabalho acadêmico não difere significativamente de outros campos quando pensamos no quanto suas dinâmicas de funcionamento são hostis e excludentes para aqueles que estão às margens da sociedade. Se meus privilégios raciais e de classe, como uma pessoa branca de família de classe média e de inserção acadêmica, permitiram o desenvolvimento de estratégias de mascaramento do sofrimento que a ausência de adaptações gerava, isso não significa que o sofrimento não existisse. Ou que diversas de minhas estratégias só funcionassem por curtos períodos de tempo ou com extensivo apoio de amigos e membros da minha família. O resultado

¹¹ Fiz meu doutorado sanduíche dentro do projeto de cooperação em pesquisa entre a França e Brasil “**Gênero Ameaça(N)do | CAPES-COFECUB**”, criado em 2018, sob a coordenação de Anna Paula Uziel (UERJ) e Eric Fassin (Université de Paris 8), com o objetivo de analisar a cruzada antigênero do ponto de vista dos estudos de gênero.

disso foi passar uma vida me sentindo uma fraude e sempre alguém – em fato ou em percepção – de minhas obrigações acadêmicas.

Além da pandemia de Covid-19 e do meu diagnóstico tardio de TEA e TDAH, outros fatores prejudicaram profundamente a plena realização desta pesquisa. O principal deles é a insegurança financeira com a qual convivi desde 2022, quando retornei de meu doutorado sanduíche na França e não tive mais financiamento de pesquisa. Desde então, passei por períodos de graves dificuldades financeiras, tentando conciliar a busca por subsistência em um mercado de trabalho excludente para pessoas com deficiência e habitando em uma das cidades mais caras do mundo com a produção de algo que pudesse ser considerado digno de ser chamado de uma tese doutoral. Essas dificuldades não se apaziguaram mesmo nos meses e semanas finais da produção da tese. Mesmo a crise climática foi sentida de modo agravado por mim, navegando dias de calor extremo a ponto de impedirem o funcionamento de equipamentos eletrônicos e sem acesso a ambientes com climatização por não ter dinheiro para transporte ou alimentação caso eu passasse dias fora de casa produzindo na universidade. Além disso, é crucial salientar que o calor extremo e a insegurança financeira produzem danos específicos à saúde física e mental de pessoas autistas, não sendo superáveis apenas com força de vontade ou dedicação individual.

Não pretendo que esses parágrafos estejam aqui como uma narrativa de autopiedade ou para glorificação de minha “história de superação”. Eles estão aqui porque a história dessa tese fica incompleta sem uma compreensão concreta da autora por trás dela.

Pesquisadoras feministas da história e da antropologia da ciência vêm debatendo nas últimas décadas (Schiebinger, 1998;1999;2001;2004) como a estruturação da ciência como um campo de conhecimento foi um processo baseado na exclusão de mulheres do Norte Global e dos habitantes do Sul Global como um todo como agentes do conhecimento (McClintock, 2010). O paradigma cartesiano de ciência e de pesquisa científica pressupõe a separação entre o pesquisador, essa figura racional e externa às dinâmicas investigadas, e o seu *objeto de pesquisa*, polo passivo da investigação científica, a ser capturado, fotografado, dissecado e exposto em lâminas ou dioramas a serem observados de todos os ângulos por curiosos em galerias e museus (Haraway, 1984). No paradigma cartesiano, o pesquisador também define aprioristicamente a metodologia de realização de sua pesquisa, com a qual coletará dados *neutros e quantificáveis*, a partir dos quais chegará a *descobertas científicas*. A “descoberta”, como aparece em Bacon (McClintock, 2001) e outros teóricos europeus dos séculos XVIII e XIX, está imbuída de sentido para além da noção contemporânea de ciência. O termo carregava em si a cosmogonia colonial de subjugação de todos os povos do mundo à vontade e à *gnose*

do homem branco. Não por acaso, as analogias e metáforas utilizadas por estes homens dos primórdios da ciência estão carregadas de imagens sexuais, nas quais as florestas tropicais são virgens a serem defloradas, as cadeias de montanhas a serem escaladas são seios femininos e as bacias hidrográficas do Sul Global são vulvas, vaginas e úteros a serem penetrados (McClintock, 2010).

No entanto, esse conhecimento puro, desconectado dos corpos que o produziram e das condições que o determinaram, é uma invenção desses homens brancos oriundos das elites europeias com um exército de homens e, principalmente, mulheres em posição de subserviência que lhes garantiam os mínimos detalhes de conforto para que estes pudessem trabalhar sem serem incomodados. Porque essas mulheres, muitas vezes, eram também assistentes de pesquisa e mesmo coautoras sem crédito ou reconhecimento (Schiebinger, 2001). E esse mito é tão poderoso que todos aqueles que não dispararam a sua produção acadêmica durante a pandemia de Covid-19¹², “aproveitando o isolamento”, seja porque se viram inseguros de sua subsistência, temendo por aqueles que amavam, tendo de cuidar de crianças, idosos ou doentes ou eles mesmos caíram doentes com uma infecção que ainda não tinha vacina nem tratamento eficaz e sobre a qual pouco se sabia dos efeitos colaterais posteriores. Todos nós ficamos como “faltantes.” E nossos trabalhos como “insuficientes.”

Se essa tese se configurar, portanto, em uma narrativa caleidoscópica ao invés de linear, com temas que ecoam e se costuram entre si, pulando de um capítulo para o outro até formar uma imagem mais ou menos coesa no fim, isso não será um acidente. Em meu processo de reaprender a trabalhar e aprender a me valorizar enquanto pessoa neurodivergente, aprendi também a abraçar a maneira como funciona meu raciocínio e minha capacidade de construção narrativa.

Isso é uma tese porque é. Porque eu passei cinco anos lutando contra cada adversidade para me manter no doutorado e cinco anos lutando contra meu próprio cérebro para traduzir em palavras aquilo que eu gostaria de dizer. É uma tese porque tem um problema de pesquisa, tem método, tem embasamento e tem conclusões. Mesmo que, à primeira vista, ela não pareça tanto assim para aqueles que buscam algo mais cartesiano.

¹² Para dados quantitativos sobre o impacto da pandemia na produção acadêmica de cientistas sociais brasileiros, ver o artigo de Marcia Rangel Candido e colaboradores, “As Ciências Sociais na pandemia da COVID-19: Rotinas de trabalho e desigualdades” (Candido et al, 2021).

Metodologia: uma antropologia dos escombros e o caleidoscópio analítico

Figura 2 - Foto do Museu Nacional em chamas (02/09/2018)



Foto de autoria do fotojornalista Marcelo Sayão, amplamente reproduzida por diferentes meios de comunicação como o El País e a Empresa Brasileira de Notícias.

Metodologicamente, esta pesquisa se divide entre instâncias pré-campo de coleta de impressões em atividades nas quais estive como palestrante ou consultora em escolas do estado do Rio de Janeiro, que foram cruciais para apreender as questões que me interessavam perguntar, e em pesquisa realizada em contextos digitais, com especial intensidade após o estourar da pandemia de Covid-19. O campo foi realizado de maneira fragmentada, interrompido pela pandemia que me obrigou a repensar minha metodologia e minhas perguntas de pesquisa e, como exposto no item anterior, optei por expor essas questões aqui como componentes da pesquisa ao invés de tentar disfarçá-las, criando uma ilusão de linearidade ou de apriorismo nas escolhas realizadas por mim.

Os fragmentos de análise coletados ao longo dos últimos cinco anos devem ser pensados aqui de maneira análoga a espelhos e elementos que compõem um caleidoscópio¹³, advindos de origens diversas, jamais pretendendo formar um mosaico coeso e figurativo, porém, arranjados de maneira intencional para criar inúmeras, porém não infinitas, imagens abstratas com a refração da luz. A metáfora se torna aqui uma síntese introdutória da metodologia desenvolvida para a realização dessa tese – uma recriação da pesquisa acadêmica em tempos de crises. A partir da compreensão das Ciências Sociais de que as palavras e as metáforas exercem e expressam poder sobre o que queremos dizer (Foucault, 1966), considerei relevante realizar uma revisão geral e narrativa de trabalhos acadêmicos publicados anteriormente a essa tese em busca de, porventura, encontrar referências que me auxiliassem em minha síntese. Nessa revisão, realizada no ano de 2024 nas bases Scielo, Biblioteca Virtual em Saúde e no Banco de Teses e Dissertações da Capes, não encontrei nenhum trabalho na área de humanidades que utilizasse da metáfora do caleidoscópio de maneira similar a como me propus a fazer nesta tese.

Muito pouco me interessam as discussões em si da física por trás do fazer de um caleidoscópio. O que busco é uma maneira de resgatar o encantamento infantil com as figuras que se transformam diante dos olhos vorazes, mesmo que não se tenha total clareza de como elas se alinham assim. O caleidoscópio é, para mim, como a bricolagem foi para Lévi-Strauss (1962) e o mosaico para Becker (1993). O fazer socioantropológico deve, por sua tradição e seu compromisso, ter partes igualmente potentes de compromisso científico com o debate de ideias embasadas nos dados coletados por aqueles que vieram antes de nós, bem como nos dados transparentes que oferecemos aos nossos leitores e, também, de delicadeza literária. Jamais busquei, em nenhuma das pesquisas que realizei, esgotar os temas e as perguntas que trouxe comigo, mas, sim, instigar meus leitores a buscarem eles mesmos perguntas novas e respostas diferentes das minhas.

Nesta tese, também realizei a escolha metodológica de incorporar imagens coletadas tanto de meu acervo pessoal, quanto produzidas por fotojornalistas e, ainda, em capturas de tela de endereços digitais. Em uma pesquisa que se debruça sobre dinâmicas nas quais as fronteiras entre o material e o digital se mostram borradas e se influenciam mutuamente, compreendo que apenas a palavra escrita não basta para a construção da narrativa e o registro de memória social empreendidos nestas páginas. As imagens que permeiam as páginas dessa tese compõem,

¹³ Define-se “caleidoscópio” como “aparelho óptico formado por um tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidro colorido que se refletem em pequenos espelhos inclinados, apresentando, a cada movimento, combinações simétricas, variadas e de belas cores” (CALEIDOSCÓPIO, 2023).

também, o caleidoscópio que construo – elas estão aqui como um convite à inquietação. Para tanto, me apoio nas palavras de Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira:

É por essa trajetória metodológica que buscamos seguir, neste texto: relacionando imagem e narrativa, buscando aqueles significados que nos foram aparecendo, nas redes de práticas, estudos e pesquisas em que nos incluímos, invocando o leitor para que busque outros significados no que vai ler e ver, a partir de suas tantas redes cotidianas de viver e pesquisar e das múltiplas conexões que estas lhe permitem fazer, para além daquela que apresentamos. (Alves & Barbosa de Oliveira, 2004)

Por fim, quanto a escolhas conscientemente heterodoxas de escrita acadêmica: embora as formas de “neutralizar” o gênero das palavras não seja reconhecida ou incorporada nas normas formais da Língua Portuguesa até o presente momento, troco aqui as vogais finais de adjetivos, substantivos, pronomes e outros quando estas se referem a pessoas, para não enquadrar sujeitos indefinidos no sistema binário masculino/feminino. Essa escolha é informada, primeiramente, por um posicionamento político enquanto pesquisadora no campo do gênero e da sexualidade de compreender que a promoção da inclusão e da dignidade de pessoas trans deve se sobrepor ao conjunto de normas gramaticais. A opção pela troca das vogais, ao invés da utilização da letra “x” ou do símbolo “@” ao final das palavras, se deve a partir da compreensão de como funcionam os programas de tecnologia assistida que transformam texto em áudio disponíveis em 2024, e que esses programas não são capazes de compreender palavras da língua portuguesa com a inserção de símbolos ou do xis no lugar de vogais. Para a garantia da acessibilidade, adicionei, também, na legenda das imagens

O processo de resistir no trabalho acadêmico, bem como o de insistir nesta temática de pesquisa, foi, por vezes, um fazer antropológico sobre os destroços de um prédio que está caindo ao meu redor. As reflexões desenvolvidas pelos autores de “Imperial Debris: On ruins and ruination” (Stoler, 2013) inspiraram minha abordagem teórico-metodológica de uma “antropologia dos escombros”. Conforme os autores elaboram na coletânea, a ruína não é um efeito colateral ocasional do imperialismo, mas sim um de seus objetivos e métodos de dominação. A ruína pode se apresentar de forma literal, quando da destruição de construções, recursos naturais e estruturas físicas de um determinado local. Mas a ruína também se localiza no desmantelamento de sistemas de conhecimento de um povo ou infraestruturas estatais disponíveis para atendimento de sua população. A destruição do Museu Nacional em 2018, no Rio de Janeiro, consumido pelo fogo em decorrência de anos e anos de estrangulamento da verba destinada para as universidades, que impediu a realização de obras de manutenção da instituição, localiza-se simultaneamente nesses dois planos. De um só golpe perpetrado pelo sujeito oculto da política neoliberal que visa eliminar as instituições públicas pela privatização

ou o extermínio, a humanidade perdeu milhares de artefatos sagrados de povos vítimas de genocídio e etnocídio, múmias milenares, originais insubstituíveis de obras de arte, gravações de entrevistas e documentários com pessoas que há muito já faleceram, uma coleção inestimável de livros em sua biblioteca, teses de doutorado jamais digitalizadas, revistas, cadernos, entre muitas outras coisas que não eram, em si, apenas “coisas”.

Essa tragédia anunciada assistida coletivamente por todos nós pelas televisões brasileiras foi, infelizmente, apenas mais uma na longa lista das tragédias que viriam nos anos seguintes. Escolhi a descrição do Museu Nacional porque ele, em si, era um símbolo fundante para a antropologia brasileira, ofício esse que escolhi como meu há mais de uma década.

Uma antropologia em escombros realizada nos escombros. Mas foi, também, um processo de descobrir redes e maneiras de seguir em frente e seguir criando apesar de toda a dor e justamente em honra dessa dor. A imagem do caleidoscópio sobre a qual discorri mais acima se compõe dos cacos bonitos coletados no meio da poeira e dos destroços que eu investiguei.

O campo pandêmico: em busca das resistências em espaços digitais

Conforme Bottega e Rollo (2021) relatam a partir das experiências de pesquisadores da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul e podemos encontrar em relatos anedóticos compartilhados por todos que vivemos no Brasil entre 2020 e 2022, os pesquisadores brasileiros, em especial nas áreas das humanidades, que não puderam ou não quiseram se afastar da vida acadêmica naquele período fomos obrigados a reformular nossos projetos para incluir a internet e espaços online como campo de coleta de dados. No meu caso era simples: o campo de pesquisa que eu originalmente havia pretendido observar – as escolas em seus espaços presenciais – simplesmente não existia mais e não havia sequer uma previsão de retorno das aulas no começo de 2020¹⁴.

Como já dito anteriormente, a pandemia de Covid-19, que atingiu mais intensamente o Brasil entre março de 2020 e maio de 2022, impactou também a trajetória desta pesquisa. Não apenas os campos de pesquisa possíveis se alteraram profundamente com os longos períodos de isolamento social e o fechamento das escolas, restando a possibilidade de focar-me mais

¹⁴ Como na comunicação “Currículo Escolar e Avaliação do Desempenho do Aluno na Perspectiva da Garantia do Direito a Aprendizagem mediante o contexto da Pandemia pelo COVID-19” realizada por Denize Sepulveda em 2020, as limitações provocadas pela pandemia de Covid-19 no acesso ao campo de pesquisa foram amplamente recorrentes entre pesquisadores das humanidades pelo Brasil.

notadamente no mapeamento da produção de ativismo digital pelos sujeitos que me interessava investigar. Também a minha capacidade produtiva como pesquisadora foi afetada pela pandemia e é um fator considerado aqui na análise dos dados coletados e das discussões produzidas (Candido et al, 2021).

Minha pesquisa não foi realizada de um ponto de vista estrangeiro, seja na perspectiva temporal ou espacial, como alguém que não seria impactada pelas consequências dos acontecimentos estudados. Também eu estive em constante estado de alerta diante das notícias diárias de perseguição política a pesquisadoras, minorias sociais e opositoras políticos que eram fontes de minha pesquisa. Também eu contraí Covid-19 antes da vacina e sofri as sequelas da infecção por semanas enquanto acompanhei o adoecimento e a morte de incontáveis conhecidos e estranhos nos jornais. Não, essas não são reflexões cálidas que se pretendem imparciais e as escolhas metodológicas feitas para a realização desse trabalho são elas mesmas estratégias de resistência ao horror instaurado.

Quando qualifiquei a minha tese, em dezembro de 2020, o fiz ainda sem a total compreensão do impacto que a vivência da pandemia de Covid-19 já tivera e ainda teria sobre a minha saúde mental. Redigi minha qualificação em um transe, tentando criar propostas de pesquisa e realizar previsões de prazos em um mundo que eu não conhecia mais e no qual não conseguia situar nenhuma perspectiva de futuro. Imaginei que conseguiria realizar entrevistas semiestruturadas com professoris da rede básica do Rio de Janeiro, já que o contato direto com pessoas sempre foi minha maior fonte de prazer no fazer acadêmico. No entanto, ainda sem tratar minha depressão e meu transtorno de ansiedade, bem como ainda sem me entender enquanto uma pesquisadora que é também uma pessoa autista e TDAH¹⁵, não imaginei que não conseguiria lidar com o processo burocrático de submeter meu projeto na Plataforma Brasil para conseguir a autorização necessária para realizar entrevistas ou que a ideia de buscar pessoas e entrevistá-las me dispararia crises sucessivas de pânico imobilizante. A verdade pouco usual de ser incluída no texto acadêmico de teses de doutoramento é que eu passei boa parte desses cinco anos me sentindo alguém que jamais poderia ser capaz de produzir nada digno de contribuição acadêmica. Portanto, a ausência de entrevistas no produto final desta tese não se justifica “apenas” pela pandemia de Covid-19 que esfarelou as redes de contato que eu possuía anteriormente. Ela também é devida à ausência de suporte oferecido pelas universidades e os centros de pesquisa para seus alunos durante anos tão sombrios; pela ausência de informações

¹⁵ Fui diagnosticada como autista em julho de 2021, após anos de pesquisa solitária e dificuldade de encontrar profissionais de saúde mental que levassem a sério minhas queixas e demandas de cuidado. O diagnóstico de TDAH veio em outubro de 2023.

sobre e mesmo opção de acomodações razoáveis para pessoas com deficiência que realizam pesquisas acadêmicas; e pela vivência cortante de ser uma pessoa considerada de “dupla excepcionalidade” quando falamos de neurodiversidade. Como colocado por Muhlethaler (2023) em sua pesquisa sobre os impactos de estereótipos midiáticos na inclusão de autistas no ensino superior, os “níveis de suporte” considerados ao diagnosticar alguém como autista se referem muito mais a quanto essa pessoa provoca desconforto ao resto do mundo do que nas necessidades e demandas da pessoa autista para o seu bem-viver. Como minhas capacidades intelectuais, em especial de comunicação e socialização, permitiram ao longo de toda minha vida que eu “me disfarçasse” entre as pessoas e toda vez que eu expressava desorientação ou confusão diante de regras ou estruturas que pareciam pouco intuitivas para mim (como, por exemplo, a elaboração de relatórios de pesquisa ou o preenchimento de formulários) eu não encontrava o apoio necessário das instituições onde estudei e trabalhei, aprendi a não fazer perguntas e esconder o sofrimento que diversas situações me provocavam. Esse modo de funcionamento, evidentemente, mostrou-se insustentável quando os desafios da vida cotidiana se tornaram mais complexos e quando minha saúde mental se deteriorou significativamente em um período caótico para todos, simultaneamente.

Curriculum mortis: a tese que não foi e a tese que está

Rejeitando a premissa de ocultar as lacunas e ausências em minha trajetória, como seria o esperado na construção de uma narrativa vitoriosa sobre a realização de uma tese, eu escolhi por não apenas incorporar essas ausências como permitir que as incompletudes de meu trabalho pudessem ter lugar no transcorrer dessas páginas. Elas aparecem nesta tese, por vezes, como Leandro Konder (1983) propôs ao falar da importância da autocrítica na elaboração de um *curriculum vitae*, encarando o delicado desafio de se encarar as falhas e deméritos ao longo de nossas trajetórias. Ele denomina a incorporação dessas ausências na autobiografia de “*curriculum mortis*”, que se apresenta como uma resistência consciente às narrativas focadas apenas nos triunfos e nas conquistas dos indivíduos. Em verdade, eu planejei uma tese muito diferente da que eu consegui produzir. Eu qualifiquei uma tese muito diferente do que está presente nessas páginas. E, para elaborar esse projeto da tese que não foi, eu segui alguns passos. Um deles, foi a realização de um levantamento bibliográfico, em 2020, para acompanhar o que vinha sendo produzido até então sobre o campo que me interessava.

Essa pesquisa bibliográfica foi anterior à minha qualificação de teses, com fins de conhecer a produção dentro do campo das Ciências Sociais, Educação e Saúde no Brasil que

abordasse as interseções entre o avanço dos conservadorismos e disputas no campo da educação pelo viés das temáticas de sexualidade e gênero nos seguintes bancos de dados: Scielo, Banco de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), através das palavras-chave “escola sem partido”, “escola sem homofobia” e “ideologia de gênero”; bem como revisei, sob esse novo olhar, material existente em acervo pessoal. Para a escrita final dessa tese, novos enfoques surgiram e novas referências foram incorporadas para análise e discussão. Entretanto, não realizei novos levantamentos gerais para atualizar o estado da questão, então não é possível comparar os dados encontrados em 2020 com o cenário presente em 2025.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, a partir do descritor “escola sem partido” foram encontradas 19 teses e dissertações, publicadas entre os anos de 2016 e 2019. É interessante observar que o campo analisado por todas essas teses e dissertações consiste em material escrito, seja ele composto de projetos de lei, seja de produção de material didático. Tais publicações, como observa Monsore (2020), foram realizadas majoritariamente em programas de pós-graduação em Educação. Os outros campos encontrados foram: Linguística e Literatura, História, Sociologia e [ensino de] Matemática. No Scielo, a partir do descritor “escola sem partido”, foram encontrados 15 artigos em periódicos, publicados entre os anos de 2016 e 2019; na BVS, foram encontrados 7 artigos em periódicos. Assim como no Banco de Teses e Dissertações da Capes, a produção bibliográfica se centra em análises documentais, em especial dos projetos de lei submetidos sob a consigna do movimento “Escola Sem Partido”.

No Scielo, a partir do descritor “ideologia de gênero”, foram encontrados 14 artigos em português em periódicos. Na BVS, havia 21. No Banco de Teses e Dissertações da Capes, a partir do descritor “ideologia de gênero” foram encontradas 73 teses e dissertações. Destas, as disponíveis na plataforma Sucupira foram publicadas majoritariamente entre os anos de 2016 e 2019. No entanto, há produção antecedente à Plataforma Sucupira, com teses e dissertações publicadas utilizando esta palavra-chave desde os anos 1990. Embora mais amplo em abordagens – com pesquisas que se estendem de discussões teológicas a mídias digitais – e de metodologias de pesquisa variadas, nas pesquisas acerca da “ideologia de gênero”, a figura dos/as *professoras/es* permanece envolta na penumbra dos não-ditos mesmo quando os trabalhos se voltam para o campo da Educação. O não-dito também é uma forma de discurso, como nos lembra Polak (1989) em seu trabalho “Memória, esquecimento e silêncio”. Neste artigo, o autor define os “não-ditos” como zonas de sombra da memória coletiva, entre o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente. No entanto, resgatando a discussão trazida por Haraway (1991), creio que podemos ter como uma hipótese seria de que a figura da/o

professor/a aparecia então como uma lacuna pela dificuldade na produção científica de os pesquisadores lançarem o olhar *sobre si*.

A partir do descritor “Escola Sem Homofobia”, foi encontrado um artigo tanto no Scielo quanto na BVS (Leite, 2019) e 14 teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Estas possuem datas de publicação concentradas no início dos anos 2010, em especial no ano de 2013. Como as publicadas com o descritor “Escola Sem Partido”, os trabalhos se concentram majoritariamente em análise de políticas públicas e análise documental. Três trabalhos se destacam: as dissertações de Isaias Batista de Oliveira Junior, “O/a diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e ‘kit gay’” (2013); Francine Netto Martins Tadielo, “Oficinas como dispositivo na formação de professores: produção discursiva sobre sexualidade” (2013); Lara Costa Barreto, “Com quantas cores se faz uma docência?: desvelando a homofobia no espaço escolar” (2017). Os trabalhos de Oliveira Junior (2013) e Tadielo (2013) foram realizados em programas da área da Educação, o de Barreto (2017), em um programa multidisciplinar, tendo “Educação” como uma das palavras-chave da sua dissertação.

O trabalho de Oliveira Junior (2013) analisou os discursos produzidos por docentes que atuavam em escolas de nível médio da rede pública na região Norte do Paraná – coletados através de questionários sociodemográficos e entrevistas semiestruturadas – sobre o programa “Escola Sem Homofobia” e suas percepções sobre diversidade sexual e de gênero e qual o lugar que esses debates deveriam ter na escola. O de Tadielo (2013) também produz análise de discurso, a partir de falas realizadas em oficinas de formação de professores sobre a temática de sexualidade. Os participantes de tais oficinas foram professores de uma escola estadual da rede pública de Santa Maria (RS) e acadêmicos do curso de Ciências Biológicas da UFSM. O trabalho de Barreto (2017) conduziu entrevistas semiestruturadas com docentes que atuavam em escolas da rede pública do município Vitória da Conquista (BA), focando-se em suas percepções sobre o conceito de “homofobia”.

Notei que a maior parte das pesquisas que localizei até aquele momento, e que abordavam temáticas relativas aos conservadorismos na educação, seja na chave da chamada “doutrinação do marxismo cultural” ou da “ideologia de gênero”, focou nas experiências dos estudantes ou em discussões sobre a política curricular da educação básica. À época, a constatação de extrema escassez de estudos acadêmicos sobre o impacto desse tema na docência e, por outro lado, os relatos informais de professoras e professores, bem como as matérias de jornais sobre o tema, reafirmaram a relevância de investigar as experiências docentes -

daqueles(as) que se colocam contrários ao discurso da “ideologia de gênero” - desse nível educacional quanto às questões de gênero e sexualidade nesse contexto de ascensão conservadora. Reconheci que havia uma produção bibliográfica significativa sobre os projetos de lei submetidos na última década contra a “ideologia de gênero”, bem como sobre os discursos públicos realizados por atores políticos acerca dessa polêmica social. Como já exposto acima, notei à época uma produção crescente sobre as experiências de estudantes e, em menor volume, de profissionais da educação que estão dentro da “sopa de letrinhas” LGBTI (Facchini, 2005).

Mesmo à época da minha qualificação, os professores que eu pretendia mapear e estudar em suas alianças e organizações pausaram seus trabalhos durante o fechamento das escolas e, muitos, quando não faleceram em decorrência da pandemia, pulverizaram-se em crises de saúde mental, demandas aumentadas de cuidado com sequelas da pandemia e/ou instabilidade financeira com novas modalidades de trabalho com cada vez menos garantias.

Por fim, este trabalho se utilizou de diversas metodologias. Dentre elas, a metodologia de coleta de fontes primárias foi a de *antropologia documental em espaços digitais* (Hine, 2015), entre 2020 e 2023, e a produção recolhida foi analisada sob a ótica da *análise de discurso*, inserida no campo de estudos de gênero, sexualidade, educação e movimentos sociais. A produção recolhida foi, majoritariamente, de documentos disponíveis na internet; como artigos de jornais, revistas e publicações em redes sociais (Facebook, Twitter ou Instagram) bem como os sites próprios de movimentos sociais e figuras públicas que acompanhei ao longo desse tempo. Durante a pandemia, a escuta de *podcasts* foi também uma fonte primária fundamental para o andamento desta tese. Analisei o material recolhido investigando as moralidades em jogo nas controvérsias públicas sobre o papel da educação no Brasil, bem como os movimentos sociais podem se reinventar frente aos novos desafios na luta por direitos.

Na impossibilidade de acessar presencialmente as escolas e atividades que discutissem a inserção de temáticas do gênero e da sexualidade nelas como eu havia feito em meu pré-campo em 2018 e 2019, fiz de meu campo a coleta de notícias de jornal, publicações em redes sociais e textos publicados online. Olhei para as plataformas que hospedam as páginas que acompanhei como meio de comunicação e como *lócus* de pesquisa. Descobri e acompanhei também os *podcasts*¹⁶, que são referenciados aqui tanto como fonte primária, quando os analiso enquanto produção discursiva de um campo social em um debate público, quanto como fonte

¹⁶ “Um podcast é como se fosse um programa de rádio, mas não é: em vez de ter uma hora certa para ir ao ar, pode ser ouvido quando e onde a gente quiser. E em vez de sintonizar numa estação de rádio, a gente acha na internet. De graça.” (O que são podcasts, G1, 2019).

secundária quando produzidos com rigor equivalente ao de trabalhos acadêmicos revisados por pares, na coleta de informações sobre o contexto político-social e as controvérsias que analiso.

A incorporação dos *podcasts* no *corpus* da minha análise teórica não se deu por uma simples escolha desconectada das minhas condições materiais para a realização da pesquisa. Em 2020, diante do horror da pandemia de Covid-19 e da perda de referenciais do cotidiano e das redes de suporte que me auxiliavam a navegar os desafios da vida acadêmica, desenvolvi uma crise depressiva que produziu um episódio grave de *burnout*. Por meses, o simples ato de *ler* qualquer coisa – de rótulos a livros de literatura, passando, evidentemente, por artigos científicos e até mesmo e-mails – se tornou insuportável e, por vezes, até mesmo impossível. A leitura, que foi sempre uma fonte imensa de prazer para mim desde a infância, se tornou um trabalho sisifesco. Não era possível, para mim, compreender as referências que meus orientadores me recomendavam e, menos ainda, produzir qualquer material escrito para apresentar a partir das minhas reflexões. Desse modo, *escutar* notícias, histórias e pesquisas enquanto eu realizava tarefas domésticas cotidianas se tornou a única maneira de conexão com o mundo e com as questões de pesquisa que me inquietavam. De modo reverso ao chamado “efeito de corte de calçada” – quando medidas de acessibilidade desenvolvidas para grupos específicos de pessoas com deficiência são incorporadas para aumentar a acessibilidade de grupos não previstos anteriormente¹⁷ –, os *podcasts*, meio de comunicação não desenvolvido para fins de acessibilidade, se tornou uma ferramenta importantíssima para que eu pudesse acessar o mundo e o campo no qual eu tentava me inserir.

À época, era comum que eu encontrasse julgamento de pessoas do meio acadêmico, que enfatizavam que eu *não podia* “apenas” *escutar podcasts* e “não trabalhar na tese”. Essa resistência pela parte de colegas em considerar outras fontes e metodologias de trabalho para além do binômio ler-escrever como formas válidas de produção de conhecimento acadêmico e científico não é exclusiva de pessoas do meu círculo pessoal. A própria ABNT não oferece um método de incorporar podcasts nas referências de um trabalho acadêmico que não seja como fonte primária, com instruções voltadas a podcasts de entrevistas, sem considerar a existência de podcasts documentais, que podem ser apreciados pelo conjunto de sua obra, assim como é possível citar livros na íntegra, ao invés de referenciá-los capítulo a capítulo. Em um contexto no qual as agências de financiamento da ciência brasileira estudam incorporar o conceito de

¹⁷ No inglês “curb-cut effect,” surgiu nos anos 1970 com o caso da incorporação urbanística de rampas de acessibilidade nas calçadas, originalmente pensadas para pessoas em cadeiras de roda, que se revelaram extremamente úteis para usuários de bicicletas, pessoas empurrando carrinhos de bebês ou de compras, pessoas com mobilidade reduzida que não usam cadeiras de roda, entre outros (Blackwell, 2016).

“divulgação científica” na sua metodologia de avaliação de programas de pós-graduação, faz-se vital trazer a produção acadêmica para os anos 2020, reconhecendo a validade e importância de diferentes meios de comunicação e socialização em si mesmos¹⁸.

Compreendendo que essa tese é também um trabalho de construção de memória social de um tempo, em especial, um tempo sinestésico no qual somos convocados a processar informações e criar nossas próprias narrativas através de texto, som e imagem, ao longo dessas páginas, me utilizo de imagens (fotografias, gráficos e ilustrações) coletadas em meu trabalho com arquivos digitais. Algumas foram produzidas por fotojornalistas, outras por designers profissionais, há, também, as imagens produzidas pelos próprios grupos que eu acompanhei ou ativistas presentes em eventos históricos e políticos ocorridos nos períodos descritos e debatidos nessa tese. Por fim, mas não menos importante, incorporo também os *prints* ao texto e à discussão da tese. As capturas de tela aparecem quando da análise de dinâmicas ou situações ocorridas em espaços digitais (Hine, 2015). Esses *prints* capturam também quem os lê, nos transportando ao momento eterno no qual eles foram coletados.

Como Hine (2015) nos lembra, é impossível pensar, no mundo contemporâneo, que as relações sociais conduzidas “na” Internet estejam separadas de outras experiências humanas no “mundo real”. Assim, não diferencio qualitativamente o ativismo conduzido online e ativismo conduzido offline, mesmo porque, como a trajetória do ESP e as eleições brasileiras de 2018 demonstram, a relação entre os dois é extremamente permeável.

Se considerarmos os debates de antropologia decolonial dos últimos 60 anos, de fato, não pesquisamos *um* lugar, mas sim *em* um lugar. Em suma, quando pesquiso debates públicos sobre o papel da educação, escolas e professores no Brasil, me torno também uma pesquisadora no campo da educação. Entretanto, é importante não esquecer que o meu ponto de vista é, para recordar Howard Becker em 1963, de uma *outsider*, quando pensamos no campo da educação básica brasileira. Embora, como discorrerei mais a fundo no capítulo 4 desta tese, eu venha atuando em escolas públicas e particulares desde 2013 primeiro como militante feminista e LGBT realizando palestras a convite dos grêmios estudantis sobre Direitos Humanos e sociais, prevenção de violência íntima e sexual, combate à LGBTfobia e ao machismo e educação para a sexualidade, e, depois, como profissional da área de Saúde Coletiva, a convite de docentes e mesmo de equipes pedagógicas de escolas públicas e particulares, para atuar como consultora em temas como inclusão de adolescentes LGBT, combate ao assédio sexual e machismo e

¹⁸ O não reconhecimento dessa importância dos meios digitais como ferramentas de comunicação e socialização, pela esquerda assim e a academia por décadas, teve graves consequências na política e na sociedade brasileira, estando despreparada e defasada para combater a escalada da extrema-direita nos meios digitais.

prevenção de violência sexual contra crianças e adolescentes, eu não sou professora do ensino básico. Nunca dei aula para uma turma de crianças ou adolescentes, não tenho formação em pedagogia e me formei como Bacharel em Ciências Sociais.

Do mesmo modo que meu “lugar de fala” em relação aos temas discutidos nessa tese é móvel e poroso, também o é de autores e ativistas citados nessas páginas. O grupo que eu acompanhei principalmente desde 2020 foi o “Professores Contra o Escola Sem Partido” (maiores caracterizações no capítulo 4 desta tese). De modo análogo ao lugar de Regina Facchini em minha dissertação de mestrado (Leão, 2018), que era, simultaneamente, referência bibliográfica e sujeito no campo analisado, alguns integrantes e colaboradores do PCESP, como “pesquisadores-ativistas” (Leão e Leite, 2021), aparecerão nesta tese como referências bibliográficas, entrevistades em podcasts e sujeitos da pesquisa. Aqui, rompo com a metodologia que desenvolvi em minha dissertação. Não diferenciarei os papéis que ocupam e *quando* eles os ocupam nas cenas e dinâmicas discutidas nestas páginas, pois eles não são diferenciáveis. Partindo da premissa de que o PCESP desenvolveu um modelo de ativismo que mescla divulgação científica, formação acadêmica, ajuda mútua e conexões comunitárias (Leão e Leite, 2021), não há diferença entre “Fernando” ou “Renata”, membros-fundadores do PCESP, e “Fernando Penna” ou “Renata Aquino”, pesquisadores acadêmicos.

Desse modo, me situo nessas controvérsias de um lugar, ao mesmo tempo, afetado e distanciado, de dentro e de fora. O financiamento de minha tese, enquanto fui bolsista CAPES, esteve em risco com os sucessivos cortes realizados pelo governo Jair Bolsonaro à pesquisa brasileira e a perseguição aos pesquisadores da minha área, mas não vivi na pele o medo de perder meu emprego, como os professores cujas histórias acompanhei de longe, ou fui diretamente ameaçada por hordas fanáticas online, devido à minha presença discreta em redes sociais durante esse período.

Remetendo-me novamente ao artigo de Donna Haraway (1988), “Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and The Privilege of Partial Perspective”, não vou fingir uma imparcialidade “científica” sobre os temas da minha pesquisa. A ciência sempre fez parte da sociedade e a Ciência Social não só analisa a sociedade como produz impacto naquilo que ela analisa e discute. A minha pesquisa fala de um país dividido entre aqueles que defendem os Direitos Humanos, assim como o direito à diversidade, igualdade e diferença; e aqueles que estavam numa cruzada política e pública contra a liberdade de educação, de imprensa e de modos de vida que estes julgavam incorretos. A esquerda, os membros do PT ou mesmo apenas ativistas e políticos antifascistas de quem vou falar receberam ameaças contra o seu trabalho, o seu corpo e a sua vida – quando não foram vítimas de assassinatos políticos. Em suma, como

cientista social, tenho sempre um olhar analítico e crítico, mas o meu olhar está situado num corpo. Um corpo que sofre quando falo sobre o sofrimento dos ativistas e professores no Brasil. Um organismo que é em si mesmo objeto e sujeito de disputas políticas no meu país. Tenho um lado nesta disputa, assim como a minha pesquisa.

1 O VELHO-NOVO PROJETO FASCISTA BRASILEIRO

“De todas as histórias nacionais pode ser dito que são cruentas e a do Brasil naturalmente não forma exceção. E pretender que o tenha sido - a do Brasil - em menor ou maior grau do que a dos outros povos já é matéria dependente de critérios de mensuração e naturalmente de termos de comparação, que até o momento ainda não se descobriram” (Holanda, 1996a, p. 300).

1.1 Memorial da Democracia

Figura 3 - “Golpistas nas manifestações antidemocráticas do 8 de janeiro de 2023 na praça dos Três Poderes” (Biló, 2023).



Fonte: Folhapress, 2023.

Oito de janeiro de 2023: o Brasil parou, ao cair da tarde daquele domingo, para assistirmos, atônitos, uma multidão de aproximadamente cinco mil pessoas invadir e depredar os prédios do Palácio do Planalto, do Congresso, do Senado e do Supremo Tribunal Federal (STF), em Brasília¹⁹. Esse momento foi a culminação de anos de ameaças proclamadas nas redes de televisão e propagadas pelos aplicativos de mensagens instantâneas. Por anos, as massas que aderiram por motivos diversos ao “Bolsonarismo” como um movimento político e moral fizeram parte de demonstrações públicas nas quais pediam a prisão e a morte de

¹⁹ Para uma linha do tempo resumida sobre o dia, vide: “O dia em que bolsonaristas invadiram o Congresso, o Planalto e o STF: como isso aconteceu e quais as consequências” (G1, 08/01/2023).

adversários políticos e juízes do STF, bem como o fim da democracia e intervenções militares – ora das próprias Forças Armadas Brasileiras, ora dos Estados Unidos.

“Bolsonarismo”, “conservadorismo(s)”, “neoconservadorismo(s)”, “fascismo(s)”, “neofascismo(s)” e “extrema direita” são alguns dos termos utilizados em diferentes textos – acadêmicos ou não – para descrever as políticas e as pessoas que criaram e sustentaram a presidência de Jair Bolsonaro. Eles aparecerão nessa tese sempre entre aspas como um exercício de estranhamento de tais conceitualizações, por entender que nenhuma delas dá plenamente conta de situar o momento histórico-político que vivemos. Mais adiante, neste capítulo, apresentarei as perspectivas de alguns dos principais autores do campo, no Brasil e fora dele, e as minhas próprias posições teóricas que são, também, políticas. Em 2024, após o fim da presidência de Jair Bolsonaro, estamos longe de haver superado as condições histórico-políticas que o levaram ao cargo. Estamos, também, observando transformação do movimento de “extrema-direita” no Brasil com a ausência de Jair Bolsonaro na presidência, o que não significa, no entanto, o seu enfraquecimento ou o seu fim.

Naquela tarde, a multidão insuflada e patrocinada por políticos de extrema-direita e militares, bem como grandes empresários brasileiros, marchou do Quartel Geral do Exército, em Brasília, até a Praça dos Três Poderes da República, onde se dividiu para melhor atacar os prédios-símbolo daquilo que mais odiavam: a democracia. Membros do Executivo, Legislativo e Judiciário se uniram para agir imediatamente: foi declarada Intervenção Federal sobre o Distrito Federal, com afastamento por noventa dias do governador Ibaneis Rocha, reeleito ao cargo ainda no primeiro turno das eleições de 2022. As prisões em flagrante de boa parte dos invasores, no entanto, foram sabotadas por membros do alto escalão do Exército Nacional, que garantiram o retorno da multidão ao QG do Exército, impediram que a Polícia Militar do DF adentrasse o acampamento e asseguraram, assim, que milhares de pessoas partissem de Brasília em ônibus fretados de volta para os seus estados de origem. Ainda assim, mais de 300 (trezentas) pessoas foram presas no próprio oito de janeiro (CNN Brasil, 08/01/2023) e o número total ultrapassou 1 mil acusados menos de uma semana depois (G1, 11/01/2023).

Em decisão controversa, o Supremo Tribunal Federal assumiu os julgamentos dos acusados para si, após investigações da Polícia Federal (PF). O ministro Alexandre de Moraes²⁰, que, na função de presidente do Supremo Tribunal Eleitoral, já vinha ocupando um papel de

²⁰ Para maiores informações sobre a trajetória profissional e política de Alexandre de Moraes, ver o podcast documental “Alexandre”, produzido pela jornalista Thais Bilenky para a Revista Piauí e a Trovão Mídia (Bilenky, 2023).

destaque na garantia das eleições de 2022 projetou-se mais uma vez ao incorporar as investigações posteriores ao 08/01/2023 ao já existente Inquérito das Fake News²¹ e trabalhar conjuntamente com a PF na investigação e acusação de partícipes e responsáveis pelos atos antidemocráticos (Bilenky, 2023; Chiaverini, 2022, 2024). Nos anos que se passaram desde o ataque aos prédios dos três poderes, destaca-se que nenhum militar de alto escalão ou seus parentes foram condenados à prisão até o momento (março de 2025), embora alguns tenham sido denunciados pela Polícia Federal e outros estejam em prisão preventiva aguardando julgamento²².

Em março e abril de 2024, a “intentona” de 08/01/2023 tornou-se palco de uma controvérsia pública: o presidente Lula, ao mesmo tempo em que declarou que não anistiaría os condenados pela frustrada tentativa de golpe de estado, ordenou que nenhum dos ministérios e secretarias de seu governo realizasse eventos em memória do aniversário de sessenta anos do Golpe de 1964. Cedendo ao mito dos dois demônios, Lula proibiu manifestações “dos dois lados”. Nem os militares puderam celebrar abertamente os seus 21 anos de barbárie, nem os civis puderam chorar publicamente seus mortos e reivindicar conhecer o paradeiro de seus desaparecidos. Seria a hora, diz ele, de “unificar e pacificar o país”, não indispondo os militares de alta patente que decidiram apoiar o seu governo – desde que Lula não ouse melindrá-los, obviamente.

A tradição brasileira de apagamento da memória das violências cometidas pelo Estado contra a sua população foi inaugurada com a fogueira em praça pública dos arquivos do tráfico de pessoas escravizadas ordenada em dezembro de 1890 por Rui Barbosa sob a justificativa de “(...) destruir esses vestígios por honra da pátria e em homenagem aos deveres de fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que [com] a abolição do elemento servil entraram na comunhão brasileira”²³. Defensores de Rui Barbosa alegam que o ato de queimar tais documentos teria sido motivado para impedir que os antigos proprietários de pessoas escravizadas processassem o Estado demandando indenização pecuniária por suas perdas com a abolição. Não importando em qual versão reside o sentido último dos fatos, a motivação de Rui Barbosa, em outras palavras, seria também “unificar e pacificar o país”.

É minha hipótese nesta tese que tal tradição brasileira de relegar as dívidas históricas do Estado e das elites nacionais para com a população ao silêncio, esquecimento e, quando muito,

²¹ Para maiores detalhes sobre o inquérito e as investigações, ver a matéria “Moraes autoriza incorporar relatório da CPMI do 8/1 ao inquérito das fake news” (ARBEX, 2023).

²² Fonte: “Inquérito do golpe: maioria dos acusados questiona julgamento pelo STF e relatoria de Moraes” (TUROLLO JR, 2025).

²³ Fonte: “Escrevi sobre Rui Barbosa e racismo e o mundo caiu” (SANTOS, 2018).

suavização dos fatos encontra-se no cerne dos fatores que possibilitaram a reorganização da extrema-direita nacional e o surgimento da onda “Bolsonarista”. Portanto, para romper com o “jeitinho brasileiro” de lidar com o seu passado, retorno às origens do autoritarismo nacional para poder debater apropriadamente os contornos com o qual ele se apresenta no tempo presente.

1.2 Inimigos internos: a ameaça de ontem, hoje e amanhã

“Eu considero o desastre do Brasil a Proclamação da República pelos militares. Os militares, tendo proclamado a República, julgaram-se donos da República e nunca aceitaram não ser os donos da República”²⁴.

Embora o ataque à Praça dos Três Poderes não encontre equivalentes perfeitos na história do Brasil, ele também não é um ponto de ruptura com as tradições políticas brasileiras. O ataque coordenado da maneira como aconteceu teve, de fato, inspiração no assalto à Praça do Capitólio em 06/01/2021 em Washington D.C.; porém, a história do Brasil é uma história marcada por autoritarismo e massacres, na qual, à exceção da genocida Guerra do Paraguai (Sepulveda, 2010), os maiores inimigos construídos nas diferentes versões de projetos nacionalistas foram internos. Das nações indígenas ao “atraso rural”, dos quilombos às favelas, do comunismo aos “ideólogos de gênero”, as bases da construção de uma comunidade nacional brasileira se deram (e se dão) em opor diferentes brasis.

O primeiro grande fantasma a assombrar as elites brasileiras e a determinar para sempre o caminho do país foi a Revolução Haitiana (Rogerio, 2022; Queiroz, 2022). Sob a liderança de Toussaint Louverture e Jean-Jacques Dessalines, o povo haitiano, composto em sua maioria de pessoas escravizadas de origem africana, se insurgiu, depondo o poder colonial e executando publicamente todos os senhores de escravos. Com isso, o Haiti se tornou o segundo país a proclamar a sua independência nas Américas e o primeiro a abolir a escravidão. Se tornou, também, a maior fonte de pavor dos senhores de escravos no Brasil (Queiroz, 2022).

À época, a população brasileira era constituída em sua maioria por pessoas escravizadas e as revoltas populares se espalhavam como pólvora pelo país²⁵, bem como os quilombos,

²⁴ Sobral Pinto, em depoimento para o documentário de Paula Fiúza, “Sobral, o homem que não tinha preço” (Fiúza, 2014).

²⁵ Algumas das mais importantes revoltas desse período foram a Revolta dos Malês (Salvador/BA, 1835), a Sabinada (Bahia, 1837-38), Cabanada (Província do Grão-Pará, 1835-1840), Balaiada (Maranhão, 1838-41).

territórios livres geridos por pessoas de origem africana e indígena, onde não havia comércio de pessoas, proliferavam pelo território nacional²⁶. O Exército Brasileiro foi formalmente fundado em 1822, pelo império recém-instituído, com a função de garantir a independência brasileira e expulsar as tropas portuguesas do território nacional. Entretanto, esse exército, nesse momento e pelas décadas seguintes, era composto majoritariamente por mercenários estrangeiros contratados diretamente pela Coroa. Após as batalhas pela independência, esse grupo de mercenários reunidos sob a égide do Exército foi principalmente utilizado para exterminar revoltas populares e quilombos (Sepulveda, 2010). Em sua história, o monopólio da força pelo Estado brasileiro está indissociavelmente atrelado ao sufocamento de dissidências, em especial, de reivindicações de justiça social por seus próprios cidadãos.

A sua atuação ao longo da história está profundamente atrelada a esse combate aos inimigos do Brasil, possuindo ainda hoje, em 2024, em seu currículo na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e na Escola Superior de Guerra (ESG) um foco muito mais intensivo na atuação interna do que na proteção de fronteiras ou preparo para possíveis guerras (Victor, 2022; Sepulveda, 2010). A República Brasileira foi fundada em 1889 pelos militares e, salvo breves respiros democráticos nos quais civis assumiram o poder, desde então seguiu controlada por estes.

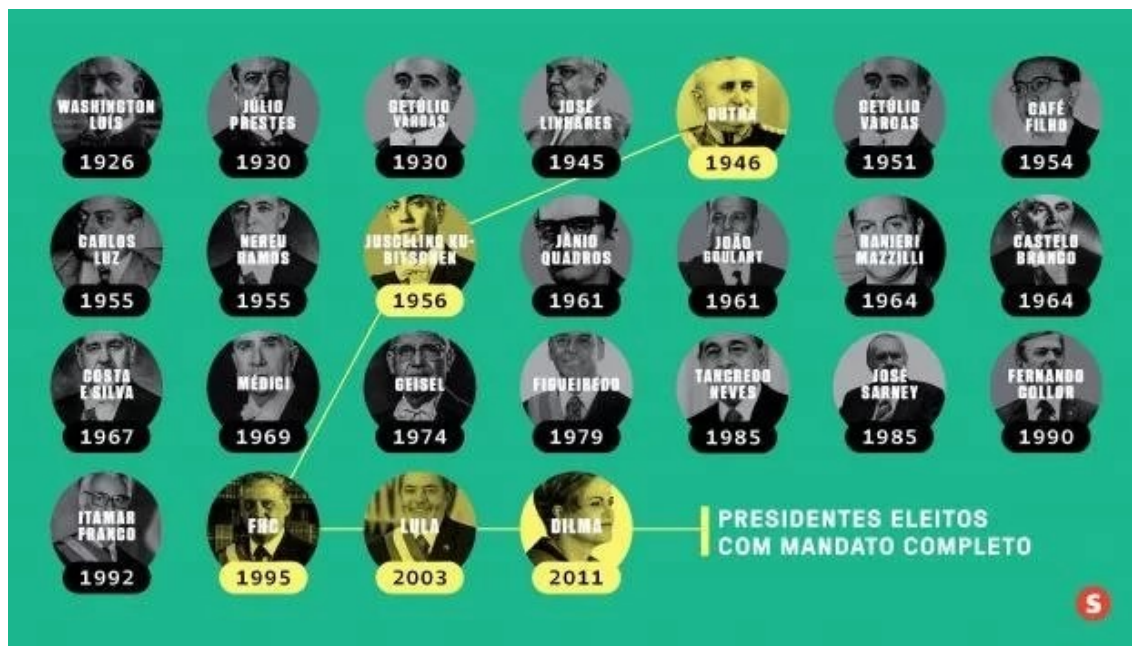
O gráfico a seguir foi feito para uma reportagem especial da Revista Superinteressante pelo aniversário de 90 anos da República, em 2016. Nele, apenas cinco presidentes eleitos conseguiram concluir o seu mandato. Em 2024, esse número sobe para seis com a adição de Jair Messias Bolsonaro à lista. Bolsonaro e Dutra, embora tenham sido eleitos, eram militares²⁷, restando apenas quatro presidentes *civis* que foram eleitos e conseguiram concluir seus mandatos.

Para maiores detalhes sobre as revoltas populares no período que precedeu a Proclamação da República, ver “Sociedade Brasileira: Uma História através dos movimentos sociais: Uma história através dos movimentos sociais - Volume 2” (Aquino et al, 2000).

²⁶ Para mais sobre a história dos quilombos no Brasil e organizações similares em outros países que participavam do tráfico escravagista nas Américas, ver “Uma morfologia dos quilombos nas Américas, séculos XVI-XIX” (Florentino & Amantino, 2012).

²⁷ Diferentemente de Dutra, Bolsonaro estava afastado da carreira militar desde 1989, quando foi eleito vereador pela cidade do Rio de Janeiro (RJ), depois sendo eleito deputado federal, cargo para o qual foi reeleito múltiplas vezes antes de se candidatar a presidente, em 2018 (Victor, 2022). Embora a sua relação com o Alto Escalão das Forças Armadas tenha sido conturbada nos anos 1980 e 1990, Bolsonaro já havia ascendido às graças da cúpula do Exército no começo dos anos 2010 e, pouco a pouco, construiu o projeto de se tornar presidente (Victor, 2022).

Figura 4 - “Linha do tempo: apenas 5 presidentes eleitos completaram o mandato nos últimos 90 anos” [infográfico] (Fernandes, 2016)



Fonte: O infográfico foi criado por Mayra Fernandes, conforme creditado pela própria revista Superinteressante. A matéria textual que acompanha o gráfico tem autoria de Rodrigo Garcia (Fernandes, 2016).

No Brasil do começo do século XX, majoritariamente rural, tutelado por militares e vivendo um processo deliberado de apagamento do recente passado escravagista sob a guisa de unificação nacional, proliferaram as ideias eugenistas e fascistas. O “atraso” poderia ser explicado pela via geográfica, cujo clima quente e natureza abundante produziam sujeitos degenerados pouco inclinados ao trabalho ou ao raciocínio lógico. Podia, também, ser explicado pela degeneração consequente da miscigenação racial que levava à excessiva volúpia do seu povo, espalhando a sífilis e outras infecções desde o berço dos habitantes (Carrara, 1996). Tais preocupações eram especialmente fortes entre as elites médicas e científicas brasileiras no período entre as duas grandes guerras mundiais (Souza, 2016). As ideias eugenistas brasileiras, diferentemente das europeias, partiam de perspectivas neolamarckianas²⁸, que podem ser sintetizadas na consigna muito repetida no período por médicos sanitaristas: “sanear é eugenizar” (Stepan, 2004). Mais do que preocupação com a composição genética da população,

²⁸ “A primeira premissa teórica proposta por Lamarck pressupunha um potencial inato da vida, uma lei da natureza, que dispensava maiores explicações. A segunda era necessária para explicar todos os tipos de adaptações dos seres vivos no transcurso do tempo. Portanto, o ambiente produzia necessidades e atividades no organismo, e estas, por sua vez, operavam variações adaptativas. A crença na possibilidade e necessidade de ‘transformação’ dos seres vivos já era compartilhada por alguns naturalistas, como Buffon, por exemplo. Entretanto, Lamarck desenvolveu a noção de que os seres vivos não se extinguíram, pois tal extinção não seria compatível com o poder e a bondade do Criador, mas se transformavam” (Almeida e Falcão, 2010).

a elite intelectual médica do período estava preocupada com doenças, seus hábitos e condições de vida, propícios a produzir a degeneração moral e física dos cidadãos, impedindo o progresso nacional (Stepan, 2004).

Com a publicação de “Casa-Grande e Senzala” em 1933, Gilberto Freyre (2001) propôs uma nova leitura da miscigenação, não menos racista do que as anteriores, mas mais palatável, na qual os brancos contribuiriam com o intelecto, os negros com a força e os indígenas com o coração desses brasileiros mestiços que seriam o ápice da raça humana. A partir desse eixo argumentativo, o sexo seria a salvação do Brasil, e, através dele, o Brasil se branquearia intelectual e socialmente no caminho do progresso.

Embora as ideias eugenistas brasileiras não possam ser perfeitamente compreendidas se pensadas como uma simples transposição mecânica dos movimentos europeus ou estadunidenses, em especial com relação à centralidade das noções de “pureza racial” no Norte Global e a menor relevância delas na América Latina, não é possível ignorar as aproximações político-ideológicas e mesmo a admiração que os movimentos fascistas brasileiros sentiam (e ainda sentem²⁹) por Adolf Hitler e o Partido Nazista quando da sua ascensão na Alemanha nos anos 1930. Argemiro dos Santos, um dos meninos negros legalmente adotados pela família Rocha Miranda a partir de 1933 e mantidos por décadas em cativeiro análogo a escravidão em uma fazenda no interior de São Paulo, declarou à Folha de São Paulo, em uma reportagem:

“Eles não gostavam de negros”, conta Santos, hoje com 89 anos. “Havia castigos, deixavam a gente sem comida ou nos batiam com a palmatória. Doía muito. Duas batidas, às vezes. O máximo eram cinco, porque uma pessoa não aguentava. [...] Eles tinham fotografias de Hitler e você era obrigado a fazer uma saudação. Eu não entendia nada daquilo” (Zobbel, 2014).

²⁹ Informações retiradas das seguintes matérias jornalísticas: “Cinco vezes que Bolsonaro ou pessoas ligadas a ele recorreram a símbolos nazistas”, publicada em 25 de março de 2021 no Brasil de Fato (Carvalho, 2021); “Gesto nazista por parte de bolsonaristas é ataque à democracia, diz Alemanha”, coluna de Jamil Chade no UOL de 03 de novembro de 2022 (Chade, 2022); e “Bolsonaro já defendeu estudantes que “admiravam Hitler”; confira.”, publicada em 30 de outubro de 2022 pelo Congresso em Foco (Congresso em Foco, 2020).

Figura 5 - Foto de um tijolo com uma suástica nazista.



Fonte: Artigo de Alice Melo para a Revista de História (TIJOLO com suástica nazista [fotografia] in Melo, 2012).

A história de Argemiro e dezenas de outros meninos que, como ele, foram vítimas do nazismo à brasileira, foram contadas, inicialmente, na tese doutoral de Sidney Aguilar Filho, “Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)” (2011), que, depois, foi adaptada por Belisário Franca no filme documental “Menino 23, infâncias perdidas no Brasil” (Franca, 2016). Os Rocha Miranda, embora tenham se alinhado de maneira mais estrita a grupos nazistas brasileiros, começaram nas fileiras da Ação Integralista Brasileira (AIB) (Aguilar Filho, 2011).

Fundada a partir das ideias de Plínio Salgado em 1932, em São Paulo, a AIB foi um movimento político de forte penetração nas mais diversas camadas da sociedade brasileira até ter sido banido da legalidade após a intentona integralista de 1938 e, mais fortemente, com a consolidação da aliança entre Brasil e Países Aliados na Segunda Guerra Mundial ainda em 1938. Embora seguindo a tendência da criação de movimentos autoritários de caráter fascista nos anos 1930, em sua curta existência dentro da legalidade, a AIB não foi um simples braço do nazismo alemão ou uma cópia do fascismo italiano em território brasileiro (Trindade, 1974).

Umberto Eco, em conferência realizada em 1995 na Universidade de Columbia, compartilhou uma série de reflexões a partir da sua experiência de crescer na Itália sob o regime de Mussolini e como acreditava que o fascismo não havia sido permanentemente derrotado enquanto ideologia com o fim dos regimes europeus no século XX. Eco faz a defesa da existência de um “Fascismo Eterno” ou “Ur-Fascismo”, que se manifestaria periodicamente em diferentes arenas políticas sob roupagens diferentes, mas mantendo catorze pontos centrais.

Essas 14 categorias incluem: o culto à tradição; a recusa da modernidade/irracionalismo; o culto à ação pela ação em si mesma; a rejeição ao pensamento crítico; o racismo; a xenofobia; o apelo às classes médias frustradas; o nacionalismo; o culto à guerra permanente; o elitismo; o culto à morte; o moralismo sexual; a rejeição a direitos individuais; e a criação de um léxico próprio/novilíngua (ECO, 2019: pp 44-61). Esse “fascismo eterno” não seria sempre fácil de compreender e óbvio, porém seria possível identificá-lo em suas similitudes performáticas e totalitárias.

Como nas versões europeias do fascismo, a AIB dava forte centralidade a projetos educacionais como ferramenta de disputa da consciência das massas e maneira de produzir uma unidade nacionalista ao redor dos seus ideais (Sepulveda, 2010). Na busca de um passado mítico que conferisse o status de tradição às suas propostas para o presente e o futuro, a AIB se apropriou da palavra indígena “anauê” como parte da saudação ritual entre seus membros (Sepulveda, 2014). Outra peculiaridade da AIB em relação aos modelos fascistas do Norte Global era a possibilidade de filiação de mulheres e pessoas negras em suas camadas mais baixas. Aproveitando o momento histórico de anseios pela criação de uma identidade nacional unificada e a ausência de uma política educacional estruturada no país, a AIB se apresentava inicialmente como um espaço romântico de criação e agregação do patriotismo brasileiro.

Uma das características mais marcantes do projeto integralista era a sua organização pedagógica. Todo o seu funcionamento se baseava em práticas e teorias sedutoras. A ideia de integrar a todos acabou reunindo figuras das mais diferentes matrizes sociais, além dos já mencionados Helder Câmara (posteriormente Dom Helder Câmara, Arcebispo Emérito de Olinda) e San Tiago Dantas, este último chegou a fazer parte inclusive da Câmara dos Quarenta – a instância mais alta da AIB abaixo dos líderes Plínio Salgado Miguel Reale e Gustavo Barroso -, aderiram a ao movimento também importantes líderes do movimento negro como João Candido (Revolta da Chibata) e Abdias do Nascimento (Teatro Experimental do Negro) (Sepulveda, 2014: pp 08).

Ao olhar para o passado, tendemos a racionalizá-lo e planificá-lo. Eu mesma já escrevi sobre a necessidade de tratar “os conservadores” do Brasil contemporâneo sempre no plural (Leão e Leite, 2021) pois estes seriam um amálgama de diversos movimentos e com interesses que por vezes se alinham, como ao escolher Jair Messias Bolsonaro para ser seu representante político nas eleições de 2018, e por vezes não, como no processo de ruptura política entre Jair Bolsonaro e Sérgio Moro, em abril de 2020 (Benites e Bedinelli, 2020). No entanto, os conservadores brasileiros do começo do século XX jamais foram uma massa coesa, como podemos notar ao observar os diferentes grupos e ideologias já mencionados nesta tese e os que serão analisados em maior profundidade nas páginas a seguir.

No entanto, assim como no presente, tais grupos eram capazes de alianças situacionais, em especial, quando contra a “ameaça vermelha” e pela “defesa da família brasileira”. Se uniam, também, para garantir que a massa extensa de pobres e analfabetos que compunha a maior parte da população brasileira jamais tivesse acesso a “privilégios absurdos”, como os de ser proprietário do seu teto ou da sua roça, de trabalhar para viver ao invés de viver para trabalhar, de ter tempo de lazer e, o horror dos horrores, de ter acesso à tão temida mobilidade social.

Figura 6 - Marcha da Família com Deus Pela Liberdade (1964).



Fonte: Sem crédito, retirada de artigo de Aline Pressot (2021).

Com o respiro democrático brasileiro dos anos 1950 e o início dos anos 1960, grupos conservadores organizaram marchas religiosas e de apoio à “família” nos principais centros políticos do país. Quando João Goulart desafiou o delicado equilíbrio que permitia sua presidência com a defesa de reformas de base como a reforma agrária, os militares, mais uma vez, rescindiram suas concessões democráticas e retomaram o controle do país em 1964. Dessa vez, por 21 anos.

Creio ser importante reconhecer as disputas presentes dentro do campo político e teórico da memória, verdade e justiça sobre a Ditadura de 1964-1985 acerca da caracterização da autoria e da composição do poder do regime. Alguns autores e militantes defendem que, para visibilizar o papel dos colaboracionistas e beneficiários do regime que não compunham as Forças Armadas Brasileiras à época, a ditadura deveria ser chamada de “civil-militar” ou “empresarial-militar” ou até a combinação dos dois em “civil-empresarial-militar”. Compreendo que o ato de nomear as coisas lhes confere peso e poder, além de identificar o grupo ao qual o falante pertence de acordo com a nomenclatura utilizada (Foucault, 1999).

Compreendo, também, que as discordâncias políticas, teóricas e ideológicas que cercam a disputa acerca da nomenclatura adequada para a caracterização do regime político brasileiro de 1964-1985 é uma disputa interna de um campo de atuação política, teórica e ideológica no qual todos em questão estamos situados, de certo modo. Independentemente de como chamamos o regime, em face de novos avanços autoritários, “nós” estamos nas trincheiras contra o autoritarismo, na defesa das liberdades democráticas e dos Direitos Humanos.

Tudo isso posto, coloco explicitamente que me situo entre aqueles que possuem uma visão mais ortodoxa acerca da nomenclatura para o regime, caracterizando-o como *militar*. Tal caracterização não visa diminuir o papel dos grandes empresários que financiaram, colaboraram e, por vezes, até mesmo tomaram papel ativo em sessões de tortura de opositores do regime³⁰, nem das Marchas da Família com Deus pela Liberdade organizadas em 1964 por segmentos relevantes das classes médias urbanas, nem dos detentores de cargos políticos eletivos que apoiaram e colaboraram com a tomada de poder, tampouco dos altos escalões da Igreja Católica ou dos jornalistas que insuflaram o pânico de uma suposta ameaça comunista na população, muito menos dos governos estrangeiros que financiaram, capacitaram e deram suporte bélico para as Forças Armadas Brasileiras. Não visa, também, apagar as dissidências internas nas Forças Armadas e os militares que foram ostracizados, caçados, perseguidos, torturados e mortos por se oporem ao golpe em 1964 ou ao avanço da repressão nos anos subsequentes.

O golpe foi militar porque é falsa a ideia de que os militares o teriam feito porque foram “convocados pelo povo nas ruas”, como demonstrado pelos insistentes clamores vãos por novo golpe militar feitos pelos conservadores³¹ do século XXI que acamparam em frente aos quartéis em 2022 e atacaram os prédios dos Três Poderes em 08 de janeiro de 2023. Como revelado por jornalistas e pelas investigações subsequentes da Polícia Federal (Daltro e Botafogo, 2024), não houve golpe em 2022 ou 2023 porque não havia coesão interna na alta cúpula das Forças Armadas e não havia suporte de governos estrangeiros para tal. Não houve golpe como em 1964 porque o governo Temer (2016-2018) e, em especial, o governo Bolsonaro (2019-2022) isolaram diplomaticamente o Brasil de tal forma que um golpe declarado não passaria de uma breve aventura sangrenta. Não houve golpe com tanques nas ruas como em 1964 porque, nos anos 2020, sem Guerra Fria e sem Operação Brother Sam, não há mais golpes como em 1964

³⁰ O caso mais emblemático é, sem dúvida, o de Albert Hening Boilsen, que, em 1969, foi colaborador ativo da Operação Bandeirante em São Paulo. Para mais: <<https://memoriasdaditadura.org.br/personagens/albert-hening-boilsen/>>.

³¹ “Conservadores” esses que, conforme *postado* por eles mesmos em suas redes sociais e divulgado por jornalistas, incluíram amplamente militares da reserva e seus familiares como a esposa do General Eduardo Villas-Boas (Victor, 2022).

em países como Brasil, Argentina ou Chile. A desestabilização de democracias no Sul Global ocorre, hoje, de maneira mais refinada e sutil, através de guerras psicológicas e disputas acerca da verdade sobre fatos sociais, políticos e até mesmo científicos (Chiaverini, 2021; Stanley, 2018).

De todo modo, é fato que o golpe de 1964 teve apoiadores civis. É indisputável que houve financiamento internacional e nacional. Se assim não fosse, não estaríamos falando de uma operação eficaz e bem-sucedida em poucos dias de ocupação de todas as esferas de poder de um país de proporções continentais como o Brasil, mas de uma tentativa fracassada de golpe, como foi a de 1962, ou de uma guerra civil duradoura e sangrenta. Porém, os autores intelectuais e executores do projeto de nação que nos impacta até os dias de hoje, autores estes que jamais foram investigados, processados e responsabilizados por tribunais civis, esses eram militares de alta patente das Forças Armadas Brasileiras.

Figura 7 - Tanques de guerra ocupam Brasília, 1964.



Fonte: Arquivo Nacional (Brasil, 1964).

Em 1º de abril de 1964, o Forte de Copacabana, no Rio de Janeiro, foi ocupado por militares insurretos que almejavam remover de seu cargo o presidente João Goulart, eleito democraticamente em 1960. No mar, navios da marinha de guerra dos Estados Unidos apontavam seus canhões para a cidade, prontos para agir caso o presidente não se rendesse. O golpe, naquele dia, concretizou a tentativa ocorrida dois anos antes, em 1962, que não teve sucesso diante da resistência do então governador Leonel Brizola, no Rio Grande do Sul, que conseguiu arregimentar setores democráticos das forças armadas brasileiras para defender a República. Brizola, agora deputado, tentou novamente organizar a resistência nacional junto ao presidente legítimo, sem sucesso. Também não obteve sucesso o governador de Pernambuco, Miguel Arraes, que foi deposto pelas Forças Armadas já em 1º de abril de 1964. No dia 9 de abril de 1964, o autodeclarado “Comando Supremo da Revolução” que então governava o país na base do medo e da força bruta, se outorgou, através do Ato Institucional nº 1 (AI-1), poderes de cassar mandatos políticos daqueles que se opusessem ao seu domínio e determinou que as eleições para Presidente e Vice-Presidente deveriam ser indiretas, através do Congresso Nacional, que passaria a ser ocupado apenas por figuras que os militares considerassem aliadas ou inofensivas (Lemos, 2018).

102 pessoas foram citadas na primeira lista do AI-1: entre elas, 41 deputados federais tiveram seus mandatos cassados e 29 líderes sindicais perderam direitos políticos. Personalidades como Jango, Darcy Ribeiro, Luís Carlos Prestes, Leonel Brizola e Miguel Arraes também perderam direitos políticos
3.500 pessoas foram listadas ao todo no AI-1, entre elas 1.200 militares (Sayuri, 2019).

Em dezoito meses, a cúpula militar que passou a governar o país publicou mais três Atos Institucionais, dissolvendo todos os partidos políticos existentes, expandindo as eleições indiretas para abarcar os governadores e vice-governadores dos estados da federação e promulgando uma nova Constituição. O primeiro momento do golpe militar, entre 1964 e 1968, se dedicou a realizar uma devassa nas conhecidas lideranças políticas, sociais e militares, condenando seus opositores ao exílio, a clandestinidade e à cadeia. Conforme o relatório da Comissão Nacional da Verdade, desde seu início, a ditadura empoderou também lideranças locais que atuavam como braços autônomos (ou quase) da repressão, em especial no campo e nas periferias das cidades. Uma das dificuldades encontradas pela CNV em estabelecer um número final de mortos e desaparecidos pela ditadura foi de que, nos contextos fora dos “porões da ditadura” (como delegacias, quartéis e afins), simplesmente não era viável realizar uma separação precisa entre quais extermínios eram “apenas” a continuação de dinâmicas locais de

violência e quais possuíam intencionalidade política dentro do governo militar. De todo modo, a Ditadura de 1964 a 1985, mesmo nos períodos mais “brandos” (antes de 1968 e após 1974), operava a partir da necropolítica³² de modo simultaneamente sutil e escancarado.

Não tivemos, como no Chile, estádios de futebol lotados de opositores políticos a serem fuzilados por homens fardados. Não tivemos, como na Argentina, um esquema internacional finamente articulado de sequestro de bebês e crianças pequenas filhas dos opositores do regime. Não. A Ditadura Militar Brasileira de 1964-1985, para me apropriar de um antigo conceito da antropologia brasileira, foi a personificação política do “homem cordial”³³. Foi a criação paulatina de uma nação de homens e famílias “de bem”, que não viam nada, não sabiam de nada e não questionavam nada. Uma nação que advinha de um passado glorioso de portugueses inquietos e desbravadores, indígenas ora violentos e perigosos, ora mansos e sedutores, e africanos “quase da família” quando sabiam o seu lugar e extermináveis quando convinha. Um povo pacífico, que jamais se envolveu em sanguinárias guerras mundiais exceto quando para apoiar o lado certo da história e que não possuía acesso ao seu passado para sequer se indagar se deixava dívidas a serem sanadas.

Em dezembro de 1968, diante das crescentes passeatas e manifestações pacíficas que se espalhavam pelo país e desafiavam o projeto nacional em vigor, o governo militar outorgou o AI-5, fechando o Congresso Nacional, instaurando a censura prévia em todos os meios de comunicação, a presença de censores em salas de aula de escolas e universidades e ampliando os direitos de vida e de morte que o governo possuía sobre a população.

³² A partir do conceito de “biopoder” desenvolvido por Foucault, articulado com reflexões acerca da estruturação dos Estados-nação nas colônias e do tráfico escravagista de pessoas, Mbembe elabora o conceito de “necropolítica” como a soberania nacional acerca de quais vidas são dignas de serem vividas e quais são descartáveis em si mesmas (MBEMBE, 2018, p. 41). O racismo seria a expressão máxima desse controle sobre os corpos, voltado para pessoas racializadas como minorias sociais.

³³ Elaborado em “Raízes do Brasil” (1996b), publicado pela primeira vez em 1936, o “homem cordial” se trata de uma postulação acerca da identidade nacional basal do “brasileiro”. Holanda situa as raízes do “homem cordial” na colonização ibérica ocorrida durante o período Barroco e caracteriza este tipo nacional como paternalista, avesso à impessoalidade da burocracia estatal e da meritocracia, bem como ao monopólio da força pelo Estado, sendo capaz de extrema violência em seu ímpeto de resolver qualquer conflito pela via das relações pessoais mediadas pelas paixões.

A propósito, o debate historiográfico sobre a melhor adjetivação para a ditadura (militar, civil-militar ou militar-civil) perde intensidade quando está em foco a fase pós-AI-5, já que o novo ato significou o afastamento dos militares em relação a uma parte de seus aliados civis de inclinação moderada ou liberal. Por exemplo a grande imprensa, apoiadora - e instigadora - entusiasta da intervenção de 1964, quanto ao AI-5 teve uma atitude fria, mostrando uma discordância que nem a censura conseguiu abafar inteiramente. O mesmo ocorreu com outro aliado fundamental de 1964, o governo norte-americano, que discordou do novo Ato e reduziu seu apoio à ditadura, ao menos no primeiro momento. Em suma, após o fatídico 13 de dezembro de 1968 a ditadura se tornou mais militar, mais autoritária, e reduziu o espaço para a atuação de aliados civis, embora estes continuassem presentes, só que agora em posição ainda mais subalterna. O partido oficial, a Arena, tornou-se menos relevante nos assuntos do governo, que tratou com desdém os seus quadros políticos ao ponto de escolher técnicos e lideranças jovens para cargos de responsabilidade (Motta, 2018:196).

É importante demarcar que o AI-5 veio *antes* da luta armada no Brasil (Motta, 2018). A organização de setores do campesinato, do operariado fabril e do movimento estudantil em células guerrilheiras ocorreu como resposta ao aumento da repressão da ditadura, não o contrário. E diversas dessas guerrilhas estabeleceram-se à revelia dos planos dos civis nelas envolvidos, como a Guerrilha do Araguaia, que começou como um plano do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) de alfabetizar e realizar ações sociais em prol da população residente na região do Rio Araguaia, na divisa da Bahia com o Pará, como parte de um projeto de disputa ideológica desses camponeses e ribeirinhos, dentro da sua perspectiva revolucionária maoísta. Não à toa, a maioria dos militantes enviados para a região eram jovens do Sudeste com experiência em educação popular, sem nenhum preparo concreto para uma guerrilha na selva. Não à toa, apenas poucos deles sobreviveram ao massacre executado pelo Exército brasileiro que também vitimou ribeirinhos e camponeses residentes da região (Aquino & Carvalho, 2011).

Em 1979, diante intensa pressão interna e externa, o governo militar proclamou a Lei da Anistia, que, ao mesmo tempo, pôs fim a processos criminais contra a oposição política e proibiu a abertura de processos contra crimes de Estado no futuro (Lemos, 2018). Em 1985, os militares autorizaram a eleição indireta de um presidente civil. É importante salientar que, no processo da reabertura “lenta, gradual e segura”, os governos militares precedentes já haviam executado as reformas político-econômicas necessárias à desindustrialização do Brasil e ao estabelecimento de políticas neoliberais nas décadas seguintes (Piccolo, 2010, 2014; Victor, 2022). Em dados coletados a partir do relatório da Comissão Nacional da Verdade, o jornal Nexa chega à seguinte síntese:

As vítimas da ditadura
 20 mil torturados
 8.300 indígenas mortos (por “ação ou omissão” do Estado, segundo estimativa da Comissão Nacional da Verdade)
 7.000 exilados
 4.000 direitos políticos cassados
 434 mortos e desaparecidos
 19 crianças sequestradas (Sayuri, 2019).

Em 1987, o Brasil elegeu parlamentares para a Assembleia Constituinte para escrever a nova Constituição Federal, chamada de “Constituição Cidadã”. A atual Constituição brasileira determina que a educação é um direito de todos no Brasil (cidadãos brasileiros ou não) e um dever do Estado e das famílias.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A Constituição de 1988 também reconheceu os direitos dos povos indígenas à demarcação de terras e a autonomia em seus territórios. A Constituição de 1988 era um sonho de uma república multicultural, solidária, decolonial e humana. Neste sonho de futuro, os deputados constituintes e a sociedade brasileira ousaram imaginar um país sem desigualdades.

Na Nova República, a relação dos governos civis com as Forças Armadas é marcada por contradições e silêncios. Nos capítulos a seguir, em especial, no capítulo 2, “Uma Escola Sem Homofobia não foi possível”, discuto em maiores detalhes essas dinâmicas complexas entre militares e civis, através do recorte analítico acerca dos conservadorismos contemporâneos e pânticos morais³⁴ produzidos e fomentados por estes, em particular na esfera da educação. Os militares, que se isolaram da sociedade civil através da construção de escolas básicas próprias e instituições de Ensino Superior, vilas residenciais para militares e seus familiares e até mesmo um sistema judiciário à parte, jamais deixaram de, no entanto, se imiscuir nos assuntos da política nacional e mesmo internacional (Lemos, 2018).

A Nova República começou não sem percalços no estabelecimento da sua democracia. O primeiro presidente civil eleito de maneira direta, Fernando Collor, foi deposto após intensa mobilização popular diante de escândalos de desvios de verba e enriquecimento ilícito. A história pouco contada, no entanto, é que, ademais o fracasso de seu plano econômico em

³⁴ Para o conceito de “pânticos morais”, ver o capítulo 3 desta tese.

controlar a hiperinflação e as disputas intrafamiliares (Argenta, 2023) que expuseram seus desvios de conduta enquanto ocupava a presidência, um fator determinante para que Collor perdesse o apoio das elites nacionais foram os sucessivos conflitos com o alto escalão das Forças Armadas Brasileiras (Victor, 2022; Argenta, 2023). A “abertura lenta, gradual e segura”, do mesmo modo que não permitia a investigação de crimes contra a humanidade cometidos pelo governo militar, também não previa a reordenação da ordem política nacional, na qual, enfim os militares se veriam subordinados aos civis (Lemos, 2018).

1.3 O que há de novo no fascismo à brasileira?

Indignação, moralização, sátiras e esperanças vãs de que facções internas ou escândalos na direita produzirão sua autodestruição têm prevalecido sobre estratégias sérias para desafiar essas forças por meio de alternativas convincentes. Nós temos dificuldade até mesmo com a nomenclatura: trata-se de autoritarismo, fascismo, populismo, plutocracia de extrema direita? Ou outra coisa? (Brown, W. 2019:10)

Figura 8 - Foto de manifestantes antidemocráticos no 8 de janeiro de 2022 segurando uma faixa com os dizeres “intervenção militar”



Fonte: Voice of America Brazil (2023).

No século XXI, vemos mudanças significativas ocorrendo no funcionamento dos discursos de figuras públicas “conservadoras” brasileiras, que se agudizam e aceleram durante a presidência de Jair Bolsonaro. “Liberal na economia, conservador dos costumes” (Mazieiro, 2018; Colon, 2018; Praça, 2019) se torna uma consigna repetida intermináveis vezes por

diferentes agentes políticos em entrevistas de jornal, debates, discursos parlamentares e afins. Assim como o Ipes e o Ibad formaram e fomentaram notícias disseminando o pânico à “ameaça comunista” no Brasil desde os anos 1950 (Gaspar, 2012), a “nova direita” brasileira passa a se organizar desde o começo dos anos 2000 para disputar a construção da realidade brasileira, criando jornais, blogs e até mesmo livros de história próprios para os seus seguidores³⁵.

Nesta tese escolho usar o termo “conservadores” para falar de um grupo que atua como uma multidão amorfa com alianças complexas. O que os une é uma agenda “antidireitos” no Brasil e no mundo. Esta multidão inclui, por vezes, empresários, padres, pastores, militares, membros do Congresso, intelectuais e jornalistas. O conceito “conservador” é, aqui, ao mesmo tempo, uma identidade política reivindicada por eles próprios e uma categoria de acusação externa utilizada por aqueles que se opõem a estas políticas. Para mim, é menos importante investigar quais são as origens filosóficas e a exata conceitualização teórica de quem se pode chamar ou ser chamado de “conservador” no país do que analisar quais são as dinâmicas sociais que esta categoria provoca no Brasil (e, também, no mundo) e quem, quando e porque este descritor é utilizado nos discursos públicos que analiso. Como propõe Almeida (2017:7:e175001, s/p)

na conjuntura brasileira atual, a situação política é de persistente e reificada polarização. Conservadorismo não é algo contrário às normas democráticas, entretanto, no enquadramento do debate público há uma sobreposição – por vezes, excessiva e imprecisa – na identificação de conservadores, fascistas e fundamentalistas. [...] trata-se de categorias políticas de acusação que circunscrevem um conjunto relativamente variado de discursos, valores, ações e posicionamentos políticos com interesses parciais e conjunturalmente comuns.

Diversas dificuldades se apresentam na tentativa de elaborar sobre o cenário político de recrudescimento dos movimentos conservadores nos últimos anos no Brasil. O primeiro deles é escolher um marco temporal para determinar o seu “início”. Os autores que se dedicam a analisá-la o fazem a partir de linhas do tempo diversas. Um dos marcos possíveis utilizados é a incursão do Vaticano contra o conceito de “gênero” após as Conferências de Cairo e Beijing nos anos 1990 (Miskolci; Campana, 2017; Junqueira, 2018a, 2018b; Biroli; Machado; Vaggione, 2020). Na geopolítica sul-americana, a Conferência Episcopal do Peru, em 1998, lançou uma nota intitulada “La ideologia de género: sus peligros y alcances”, que impactou profundamente diversos autores e movimentos conservadores brasileiros (Silva e César, 2017;

³⁵ Como, por exemplo, o “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil” (Narloch, 2009) ou “O Exército na História do Brasil”, de Olavo de Carvalho (1998).

Sepulveda e Sepulveda, 2018). Outro marco possível utilizado por pesquisadores do tema seria ainda a fundação do Movimento Escola Sem Partido em 2004³⁶ ou o seu crescimento na arena política brasileira após agregar à sua pauta o combate à “ideologia de gênero”, além do chamado “marxismo cultural” (Miguel, 2016; Monsores, 2020). A publicação “Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família” de 2011, escrita pelo argentino Jorge Scala foi amplamente utilizada e reproduzida nos círculos conservadores da América Latina como um todo e do Brasil, em particular (Sepulveda e Sepulveda, 2018)³⁷.

Há também aqueles que se voltam para o momento desencadeador do movimento que levou ao golpe de gabinete que retirou Dilma Rousseff da presidência da república, em 2016 (Miguel & Biroli, 2018; Pinheiro-Machado & Freixo, 2019). Dentre todos estes, qual seria o momento de inflexão que nos permitiria entender como chegamos ao ponto de eleger um presidente que declara abertamente a sua intolerância às minorias sociais? E como explicar os processos políticos que determinaram que esse presidente entre para o seleto grupo daqueles que conseguiram terminar o seu mandato na história do Brasil?

A partir da concepção de que a escalada conservadora no Brasil não apresenta um rompimento com a tradição histórica nacional, conforme já debatido no ponto 1.2 deste capítulo, proponho, dentro da perspectiva caleidoscópica de análise desta tese, tratar tais processos políticos como um processo cumulativo, por vezes simultâneo e até mesmo retroalimentado. Não proponho, aqui, que regressemos a momentos históricos cada vez mais longínquos em busca de satisfazer um ímpeto racionalizador que, finalmente, explique perfeitamente como chegamos à eleição de Bolsonaro em 2018 para a presidência da república e qual seria a fórmula mágica necessária para jamais repetirmos tal feito. Nem proponho que a resposta para tais questionamentos sociopolíticos seja “tudo ao mesmo tempo em todo lugar”. Reconhecendo a progressiva complexificação de nossa humanidade globalizada e plural, faz-se necessário aceitar que, por vezes, uma única pergunta desencadeará inúmeras respostas igualmente sólidas e verificáveis sob rigor científico flexível. Não há *uma* origem para a radicalização social à direita que viveu o Brasil na segunda década do século XXI, mas uma miríade delas, que só podem ser de fato exploradas por um conjunto de inúmeros pesquisadores.

Uma segunda dificuldade se apresenta na caracterização do momento político corrente: como nomear essa força política que ascendeu ao governo do país desde as eleições nacionais de 2014, bem como de diversos estados e cidades, tanto pela via do executivo quanto do parlamento? Os autores publicados no livro organizado por Pinheiro-Machado e Freixo, “Brasil

³⁶ Debato e analiso o ESP no capítulo 3 desta tese.

³⁷ Sobre “ideologia de gênero”, vide capítulo 3 desta tese.

em transe: Bolsonarismo, Nova direita e Desdemocratização” (2019), como explicitado no título, referem-se aos integrantes do “bolsonarismo” como uma “nova direita”. Junqueira (2018a, 2018b) refere-se à “setores ultraconservadores” e “fundamentalistas religiosos” ao caracterizar os grupos envolvidos nas “ofensivas antigênero”. Para Biroli, Machado e Vaggione, em “Gênero, neoconservadorismo e democracia” (2020), seria possível falar em um “neoconservadorismo”, resgatando um termo cunhado nos EUA durante os anos 1970 para descrever conflitos entre intelectuais conservadores e os movimentos de contracultura (Vaggione; Machado; Biroli, 2020). O conceito seria útil no contexto atual pois sinaliza em sua origem a “(...) aproximação entre o conservadorismo cristão e o individualismo liberal, assim como entre antipluralismo e neoliberalismo” (Vaggione; Machado; Biroli, 2020:25). Os autores dos capítulos do livro organizado por Almeida e Toniol (2018), “Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos: análises conjunturais”, questionam-se se o que vivemos hoje poderia ser uma nova expressão do fascismo.

Não é o caso, nesta tese, de propor uma análise dos acontecimentos políticos cristalizados no passado, transpostos mecânica e anacronicamente para o tempo presente. Com a globalização e, mais ainda, a popularização da internet no século XXI, todas as esferas das sociedades urbanas e capitalistas foram transformadas. Como Donna Haraway já propunha em 1985 ao escrever o “Manifesto Ciborgue” (2019) e Cristine Hine elabora em “*Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*” (2015), nos tornamos, cada vez mais, ciborgues. O uso intensivo da internet em telefones celulares pela população brasileira reconfigurou também as relações econômicas, amorosas, sociais e religiosas. Não vemos, entretanto, uma proposta sociológica em falarmos em “neocasamentos”, por exemplo, porque, hoje, pessoas do mesmo sexo podem se casar no Brasil ou porque diversas uniões perpassam os meios digitais. Não há igualmente um “neojornalismo”, mesmo que seja difícil identificar um campo da esfera do trabalho que tenha sido mais profundamente impactado pela internet do que os meios de comunicação. Mudaram, sim, os poderes religiosos em questão quando pensamos no campo conservador brasileiro (Serra, 2023). As religiões neopentecostais e o evangelho da prosperidade modificaram profundamente o *ethos* capitalista nacional, bem como as visões conservadoras de mundo secular e religioso. No entanto, embora esses novos atores e suas dinâmicas não sejam desprezíveis, as agendas políticas formuladas por eles e os discursos políticos que produzem não diferem, em sua essência ou, em inúmeros contextos, mesmo em sua forma, daqueles conservadores do século XX.

Ademais, partindo das discussões de Benedict Anderson (1990) sobre a conformação de identidades nacionais e desenvolvidas por Ann McClintock (1995) ao debater suas

especificidades na produção de uma África do Sul imaginada para o Apartheid, é justamente nos atores conservadores e seus feitos do século XX que os atores conservadores do século XXI buscam seus heróis nacionais e seus mitos fundadores. Os “bolsonaristas” e demais conservadores contemporâneos evocam um Brasil imaginado entre 1964-1985, no qual haveria estabilidade da família heterossexual mononuclear patriarcal, com subjugação das mulheres, das crianças e dos serviçais sob o homem da casa, o “chefe da casa”. Nele não haveria violência urbana, como assaltos, pois as populações marginalizadas estariam sob estrito controle de poderes estatais e paraestatais, como as milícias, e não existiria margem para embates ideológicos ou confrontos com o diferente, pois toda ideologia que diferiria da oficial seria condenada ao silêncio, exílio e morte. Esse Brasil mítico está na base do que motiva e orienta todas as suas ações políticas no século XXI.

2 UMA ESCOLA SEM HOMOFOBIA NÃO FOI POSSÍVEL

No capítulo anterior desta tese optei, conscientemente, por não me aprofundar analiticamente nas disputas acerca de papéis de gênero e de diversidade sexual na história brasileira, em especial no que tange à política educacional e à garantia de direitos formais. Se, no primeiro capítulo, busquei traçar continuidades entre os projetos políticos conservadores de nação para o Brasil, este capítulo visa narrar a trajetória dessas temáticas na história brasileira, da Ditadura Militar (1964-1985) à terceira década do século XXI. O recorte temporal utilizado aqui se justifica por algumas razões. De pronto, embora a curiosidade científica instigue o desejo de aprofundar cada fragmento analítico e regressar às “origens” de cada conceito e problema social abordado aqui, no ímpeto de chegar à “explicação” teórica mais completa, definitiva e perfeita de tudo, tal anseio deve ser contido em nome de uma pesquisa viável. Não apenas não há tempo suficiente no mundo para que qualquer pessoa possa “dar conta” de uma teoria totalizante das crises sociais que assolam o Brasil contemporâneo, como o produto de tal trabalho seria eternamente incompleto, uma vez que tais dinâmicas continuam em curso, transformando-se e reinventando a sociedade a cada dia.

A escolha da Ditadura Militar como marco inicial para as tensões e disputas acerca de papéis de gênero e de diversidade sexual na história brasileira, em especial no que tange à política educacional e à garantia de direitos formais, se dá por razões principalmente êmicas. Como discutirei em maior profundidade mais adiante neste capítulo, o período ditatorial (1964-85) é constantemente evocado em discursos e símbolos por parte dos grupos conservadores atualmente em ação no Brasil como um passado glorioso no qual reinava, incontestemente, a “família tradicional brasileira” e “todos” sabiam o lugar que lhes cabia na sociedade.

Entretanto, dessas contradições intermináveis que permeiam a história do país, o Brasil pós-ditadura militar, desde a sua Constituição de 1988, se tornou uma referência internacional em legislação voltada para os Direitos Humanos; na sua participação em eventos das Nações Unidas (ONU), sendo signatário de inúmeras convenções internacionais de garantias de direitos; e na elaboração de programas e aparatos governamentais voltados para a garantia dos direitos dos mais diversos grupos no país. Neste capítulo, também apresentarei essa faceta do Estado, da militância e do ativismo brasileiros por Direitos Humanos e sociais.

2.1 Uma Constituição Cidadã: alguns são mais cidadãos do que outros

Figura 9 - Marcha contra a discriminação do/a trabalhador/a homossexual, 1º de maio de 1980



Fonte: Fotografia de Fernando Uchoa (BBC News Brasil, 2014)

O evento “Homossexualidades e a ditadura no Brasil”, ocorrido em dezembro de 2014 na cidade de São Paulo (Puff, 2014), compartilhou alguns dos resultados da Comissão Nacional da Verdade no tangente à política sistemática de “saneamento moral” promovida pelo governo militar de 1964-85 e levada a cabo por agentes da repressão, em especial, as polícias militares dos estados. Embora não houvesse uma legislação específica criminalizando a homossexualidade ou tornando compulsório o uso de roupas “alinhadas com o seu sexo”, como em diversos outros países³⁸, a criminalização de pessoas identificadas como bichas, travestis, sapatonas e afins se dava a partir de dispositivos legislativos já antigos, cuja delimitação de condutas consideradas imorais a serem combatidas era formulada de maneira vaga, deixando para os executores da lei (como censores ou policiais) definirem a sua aplicação caso a caso e de maneira arbitrária (Quinalha, 2020). Desse modo, somente na cidade de São Paulo, a CNV estimou que aproximadamente 1.500 pessoas foram presas em batidas policiais em seus

³⁸ Em diversos estados dos Estados Unidos, por exemplo, tanto a prática de sodomia quanto a de vestir-se de modo que estivesse “em desacordo” com o sexo indicado na sua certidão de nascimento foram especificamente criminalizadas até a segunda metade do século XX (Stewart-Winter, 2015).

principais espaços de socialização como bares, parques e ruas da cidade por serem classificadas como “desviantes” ou imorais.

Adicionalmente, a perseguição a práticas não-normativas sexuais e de performatividade de gênero encontrava-se validada no discurso científico e médico, que considerou, no Brasil, a homossexualidade uma doença mental até 1985³⁹ (Carrara, 2013) – no caso da transexualidade, apenas em 2018 a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) deixou de listá-la como transtorno mental (Brasil, 2018). Essa interação entre medicina e ditadura aparece de maneira mais nítida quando consideramos que o número de leitos em hospitais psiquiátricos saltou de aproximadamente 14 mil no início de 1960 para mais de 70 mil em 1970 (Martins, Assis e Bolsoni, 2019). O trecho a seguir resume de maneira eficaz a utilização política da medicina psiquiátrica durante o período:

[...] a falta de critério médico para as internações era rotina no lugar onde se padronizava tudo, inclusive os diagnósticos [...] a estimativa é de que 70% dos atendidos não sofressem de doença mental. Apenas eram diferentes ou ameaçavam a ordem pública. Por isso, o [Hospital Psiquiátrico] Colônia tornou-se o destino de desafetos, homossexuais, militantes políticos, mães solteiras, alcoólatras, mendigos, negros, pobres, pessoas sem documentos e todos os tipos indesejados, inclusive os chamados insanos (Matos-de-Souza e Medrado, 2021, colchetes meus).

Entretanto, a violência contra dissidências sexuais e de gênero não era exclusividade dos agentes do Estado ou dos conservadores no século XX. Legitimados pela noção estalinista de que a homossexualidade seria uma “degeneração pequeno-burguesa”, os partidos políticos de esquerda e os grupos armados contra a repressão também rejeitavam a participação de homossexuais – e sequer consideravam a possibilidade de organização política de esquerda entre pessoas trans – com maior ou menor intensidade. O trabalho de Trevisan (2018) em “Devassos no Paraíso” revela como a homossexualidade foi tratada como um tabu dentro do movimento socialista, refletindo um preconceito que atravessava as práticas políticas da época. Carrara (2016), em “A antropologia e o processo de cidadanização da homossexualidade no Brasil”, analisa como a luta pela cidadania e o reconhecimento dos direitos LGBT enfrentaram consideráveis barreiras, refletindo a resistência à inclusão de pautas que desafiassem os status quo. Facchini (2014), em “A invenção da homossexualidade: História, memória e resistência”, discute o surgimento de vozes de resistência dentro dos movimentos sociais, enquanto Simões

³⁹ A data aqui se refere ao fato de que, em 1985, a Associação Brasileira de Psiquiatria emitiu um parecer determinando que os médicos brasileiros poderiam não utilizar o Código 302.0 da CID em casos envolvendo a homossexualidade de seus pacientes, colocando em dúvida o caráter patológico dessa orientação sexual. A APA tinha retirado o homossexualismo do DSM em 1973. A CID apenas suprimiria a categoria e o código 302.0 em 1990.

(2015), em “Violência de gêneros e sexualidades: entre a repressão e a resistência”, explora como a violência estrutural impactou a forma como as questões de gênero e sexualidade foram abordadas na esfera pública.

Quinalha (2013), em "Movimentos sociais e políticas públicas: a (in)visibilidade da homossexualidade", enfatiza que foi apenas nos anos 1980 que esse cenário começou a mudar, à medida que novas vozes e demandas emergiram, desafiando tanto a repressão estatal quanto a intolerância interna. Nesse contexto, o surgimento do Novo Movimento Sindicalista e a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) possibilitaram a articulação de novas alianças entre diferentes segmentos da sociedade e a inclusão das questões de gênero e sexualidade começou a ganhar espaço nas pautas políticas. Este contexto de redemocratização permitiu que feministas e ativistas por direitos sexuais se unissem em busca de reconhecimento e direitos, marcando um importante afastamento da exclusão que haviam enfrentado nos anos anteriores.

A fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) em 10 de fevereiro de 1980, no contexto da redemocratização e resistência à ditadura militar, representou um marco na política brasileira ao articular uma resposta organizada dos trabalhadores, das classes populares e dos movimentos sociais. O PT difere de todas as experiências partidárias até então existentes na história brasileira, sendo o primeiro partido de massas do país.

O PT se destacou no cenário político dos anos 1980 não apenas por suas propostas voltadas à ampliação dos direitos sociais e trabalhistas, mas também pela capacidade de unir movimentos sociais, sindicais e intelectuais em uma luta coletiva por inclusão e justiça social. O Comitê Brasileiro pela Anistia desempenhou um papel fundamental na articulação política que levou à formação do PT, unindo intelectuais, ativistas e ex-presos políticos em um esforço conjunto para combater a repressão e promover a justiça. Essa mobilização foi vital para criar um espaço onde a diversidade de demandas sociais pudesse ser representada. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por sua vez, foi essencial na construção do PT, ao trazer a luta pela reforma agrária e a inclusão dos trabalhadores rurais na agenda política do partido. João Pedro Stédile, em sua obra “A luta pela terra” (2001), enfatiza como o MST ajudou a consolidar o PT como um símbolo de resistência contra a concentração fundiária e a exclusão social, fortalecendo sua base entre as classes populares.

A fundação do PT não poderia ser compreendida sem reconhecer a significativa influência do Movimento Negro e suas lideranças na formação das pautas e na luta por justiça social. Segundo Lélia Gonzalez – que escolho citar aqui não apenas pela sua incontestável relevância enquanto socióloga, mas também por seu papel fundamental enquanto militante e figura pública do PT nos anos 1980 – em “A Importância da Organização da Mulher Negra no

Processo de Transformação Social” (1988), a construção da identidade negra deve ser entendida através das especificidades das questões raciais e de gênero, ressaltando que a participação de mulheres negras na construção do partido foi fundamental para a criação de uma agenda política que incorporasse os direitos da população afro-brasileira. As contribuições do Movimento Negro foram essenciais para descolonizar as narrativas sobre cidadania e democracia, colocando as demandas por igualdade e reconhecimento cultural no cerne das discussões políticas.

O movimento feminista, conforme analisado por Fúlvia Rosemberg (2000) em seus estudos sobre a participação das mulheres na política, teve um papel crucial na fundação do PT, trazendo à tona questões de gênero que eram frequentemente negligenciadas e contribuindo para a construção de uma agenda política mais ampla. Além disso, a luta pelos direitos sexuais e a participação de homossexuais nas discussões políticas da época começaram a ganhar visibilidade, apesar de ainda enfrentarem resistência. Pela primeira vez na história dos partidos políticos do Brasil, a luta contra a discriminação a homossexuais foi citada explicitamente já no primeiro programa do PT, em julho de 1980. João Silvério Trevisan (2018), em “Devassos no Paraíso”, evidencia como esses grupos começaram a se organizar dentro das novas plataformas políticas, buscando reconhecimento e inclusão nas pautas do PT. Dessa forma, a fundação do partido não só refletiu uma ampla mobilização social, mas também o início da articulação de uma agenda mais inclusiva que incorporava as demandas por igualdade de gênero e direitos sexuais. O peso dessa movimentação política plural, diversa e de massas em plena ditadura militar não pode ser menosprezado e nem esquecido ao se elaborar sobre os cinquenta anos seguintes de vida política no Brasil.

Foi nesse contexto que João Antônio Mascarenhas discursou, enquanto representante do Triângulo Rosa e do Movimento Homossexual Brasileiro (MHB), no dia 29/04/1987, na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Deficientes Físicos e Minorias e, no dia 30/04/1987, na Subcomissão dos Direitos e Garantias Individuais da Comissão da Soberania e dos Direitos e Garantias do Homem e da Mulher da Assembleia Nacional Constituinte (Pereira, 1987; Folha de São Paulo, 1987). Em sua participação na Constituinte, Mascarenhas apresentou um cenário de violências e discriminações contra homossexuais no Brasil. Mascarenhas colocava, ali, uma proposta de inclusão da proibição de discriminação com base na orientação sexual na nova Constituição Federal. Este foi um momento histórico, pois foi a primeira vez que o MHB teve representação no espaço político institucional, permitindo que suas demandas fossem ouvidas em um contexto de ampla discussão sobre direitos e cidadania. Os debates na ANC foram fundamentais para a visibilidade das questões relacionadas à homossexualidade e

à homofobia. A proposta de inclusão da “orientação sexual” como uma categoria protegida pelo Artigo V da Constituição, igualada a raça, credo, etnia e gênero, encontrou, na época, o apoio estruturado apenas no chamado “Lobby do Batom”⁴⁰, bancada composta por parlamentares mulheres de diferentes partidos políticos que se uniram estrategicamente em prol de pautas progressistas. Apesar de a proposta de inclusão da proibição de discriminação contra homossexuais não ter sido aceita no texto final da Constituição, o Artigo V condena “todas as formas de discriminação”, abrindo caminho para a expansão da cidadania. Ademais, os debates geraram discussões importantes sobre sexualidade, direitos das minorias e cidadania, estabelecendo um precedente para futuras mobilizações públicas e mesmo propostas legislativas⁴¹ (Gama, 2017).

Entretanto, embora a garantia do direito à diversidade de sexualidade não tenha entrado na Constituição de 1988, é importante salientar que o texto constitucional da Nova República brasileira abarcou a proteção de inúmeros outros grupos marginalizados, incorporou pautas caras a movimentos sociais e promoveu uma compreensão de Estado e de sociedade baseadas nos princípios humanistas e universalistas descritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Conferência de Alma-Ata. Dentre suas conquistas mais relevantes, a Constituição Cidadã de 1988 teve um papel fundamental na reestruturação das políticas educacionais no Brasil, incluindo a promoção da igualdade de gênero.

A Constituição de 1988 estabeleceu princípios que garantem a educação como um direito de todos, o que abriu espaço para a inclusão de questões de gênero nas políticas educacionais. As reformas educacionais que se seguiram, especialmente na década de 1990, buscaram enfrentar desigualdades e ampliar a oferta de educação, o que também incluiu a consideração das desigualdades de gênero. Em artigo absolutamente indispensável sobre o tema, Fúlvia Rosemberg lista as seguintes reformas como as principais da década de 1990 no escopo da educação:

⁴⁰ Aliança suprapartidária formada por deputadas constituintes em 1987. O termo surgiu de maneira pejorativa e acusatória, mas foi apropriado pelas parlamentares como uma identidade política. Estima-se que o movimento alcançou 85% das suas demandas, embora pautas como a legalização do aborto não tenham sido aprovadas. Para mais sobre o lobby, suas pautas e suas integrantes, ver o documentário “Lobby do Batom”, dirigido por Gabriela Gastal (2021).

⁴¹ Por caminhos tortuosos e intrigantes nos quais não me debruçarei nesta tese, podemos traçar uma linha conectando a decisão do Supremo Tribunal Federal em 2019 de equiparar a homofobia e a transfobia a crimes de injúria racial, que posteriormente foi homologada em lei pelo Presidente Lula em 2023, com a iniciativa de tornar a “orientação sexual” uma categoria a ser protegida de discriminação pela Constituição de 1988. Agora, teóricos e militantes da teoria crítica do Direito podem (e devem) questionar se o aumento das tipificações penais punitivas seria de algum modo análogo à proteção pela via da promoção de direitos sociais como anunciado na Constituição Cidadã. Felizmente, esta não é uma tese do campo do Direito, então posso deixar essas conjecturas aqui como fios soltos de meada que talvez possam ser trançados no futuro por quem quer que se interesse por ler minhas notas de rodapé.

Destacam-se entre os principais componentes das reformas da década: a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, aprovada em dezembro de 1996); a formulação de Parâmetros ou Referenciais Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino; a introdução de Sistemas Nacionais de Avaliação da educação básica (SAEB e ENEM) e superior (ENC); a política da avaliação e distribuição do livro didático; as regras de financiamento da educação, especialmente através da lei que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Rosemberg, 2001: p. 153).

A Constituição incentivou a criação de programas e políticas que visavam não apenas a inclusão de meninas e mulheres no sistema educacional, mas também a promoção de uma educação que respeitasse e valorizasse a diversidade de gênero (Rosemberg, 2001).

Além disso, a Constituição de 1988 e os programas subsequentes, como o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) de 1996, incorporaram demandas históricas do movimento feminista, promovendo a discussão sobre a discriminação de gênero no ambiente educacional e no mercado de trabalho, o que ajudou a trazer à tona a necessidade de uma abordagem mais equitativa nas políticas educacionais, construída desde a formação docente até a estruturação dos conteúdos-base a serem trabalhados no ensino formal. Essas mudanças foram essenciais para a construção de uma agenda que buscava não apenas a inclusão, mas também a equidade de gênero nas escolas, refletindo uma transformação nas percepções sociais sobre o papel das mulheres na educação e na sociedade. O PNDH de 1996 também mencionou explicitamente a questão da garantia de direitos para homossexuais, sendo a primeira vez que a categoria era incluída em um programa governamental desse tipo.

2.2 Brasil: Um país conservador líder na promoção de direitos sexuais

Antes de chegarmos a como pautas referentes a gênero e sexualidade foram transformadas em instrumentos de difusão de pânico morais estratégicos para a ascensão de grupos conservadores ao poder nos anos 2010 e 2020, é importante apresentar algumas iniciativas federais de promoção de Direitos Humanos elaboradas e executadas desde a redemocratização até os anos 2010. São elas: o Programa Nacional de Combate à Aids (PNAIDS), os Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) e o projeto Brasil Sem Homofobia. Essas três grandes políticas fazem parte das iniciativas progressistas que pavimentaram o caminho para as controvérsias públicas que se desenrolaram no século XXI.

O PNAIDS foi criado em 1986, durante o processo de abertura política, antes mesmo da promulgação da nova Constituição, em resposta ao crescente número de casos de AIDS no Brasil e à pressão da sociedade para abordar o problema dentro da ótica da saúde pública (Aguião, 2018). Desde sua criação, o programa promove a implementação de políticas de prevenção, tratamento e assistência para pessoas vivendo com HIV/AIDS, além de produzir campanhas de conscientização e educação sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). O PNAIDS é considerado um marco na saúde pública brasileira e global, tendo colocado o Brasil na vanguarda da promoção de saúde e direitos sexuais, enquanto potências do Norte Global, como os EUA, lutavam com desafios internos como a prevalência de visões moralistas e homofóbicas sobre a epidemia e a ausência de iniciativas nacionais e capilarizadas de saúde pública capazes de produzir respostas rápidas e eficazes contra a infecção.

Uma década depois da criação do PNAIDS, em 1996, foi elaborado o primeiro PNDH, em um momento em que o Brasil ensaiava abordar, de alguma forma, o legado macabro da Ditadura Militar de 1964 e as consequências que perduravam na Nova República. Na transição para a democracia, foi possível que os movimentos sociais e a sociedade civil pudessem trazer à tona a urgência de promover políticas que garantissem os direitos de todos os cidadãos, especialmente aqueles de grupos marginalizados. A criação do primeiro PNDH foi impulsionada por eventos internacionais significativos, como a Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, que reafirmou a importância da proteção dos Direitos Humanos em nível global. Nesse sentido, o PNDH-1 estabeleceu diretrizes para enfrentar as injustiças sociais e promover a democratização, com foco especial em direitos civis, políticos, sociais e econômicos (Sepulveda, 2012).

No caso do PNAIDS, foi durante os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)⁴² que este foi fortalecido e ampliado, com a criação de políticas mais robustas de prevenção e tratamento da AIDS, incluindo a distribuição de medicamentos antirretrovirais pelo SUS. Outra transformação crucial no funcionamento do PNAIDS durante o período FHC foi a promoção de parcerias com organizações da sociedade civil e movimentos sociais, visando que a atuação do programa fosse culturalmente relevante e eficaz. Foi a partir do PNAIDS, também, que se desenvolveram programas de prevenção por pares, capacitando

⁴² O Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), fundado em 25 de junho de 1988, no contexto da redemocratização. Embora tenha se posicionado originalmente como uma alternativa política que defendia uma social-democracia preocupada com a justiça social e os Direitos Humanos, sua atuação, tanto no executivo quanto no legislativo, foi marcada pela adoção de políticas econômicas neoliberais (VITOR, 2022; GREGORIO, 2018). As privatizações de empresas estatais e a abertura econômica promovidas pelo partido foram vistas como uma entrega do patrimônio público ao capital privado, que não apenas favoreceu grandes conglomerados, mas também minou a capacidade do Estado de investir em políticas sociais essenciais (BATISTA, 2019).

lideranças dentro das populações-chave (trabalhadoras sexuais, travestis, homossexuais etc.) para informar e educar outras pessoas de seus círculos sobre práticas de gestão de riscos e controle de danos acerca do uso de substâncias injetáveis e práticas sexuais. Um exemplo significativo da atuação inovadora do PNAIDS foi a campanha lançada em 2004, já na Era Lula 1, voltada exclusivamente para travestis, que ajudou a aumentar a visibilidade das questões de saúde dessa população.

Entretanto, os governos FHC aderiram à agenda econômica neoliberal promovida pelo FMI e o Banco Mundial nos anos 1990, privatizando empresas públicas, congelando salários de servidores, suspendendo a realização de concursos públicos e limitando o investimento governamental em diversos campos, incluindo o SUS. Desse modo, a eficácia das iniciativas ousadas do PNAIDS tornava-se limitada pela escassez de recursos disponíveis para colocá-las em prática, bem como a forte dependência das parcerias com ONGs e outras instituições da sociedade civil colocava a garantia de sua continuidade nas mãos de indivíduos, ao invés de políticas de Estado (Facchini, 2006).

O segundo PNDH foi lançado em 2002, último ano do governo FHC, a partir da necessidade de atualização das pautas e produção de respostas às demandas sociais emergentes. Nele, o foco foi ampliado para incluir os direitos de grupos historicamente marginalizados, como a população negra, as mulheres, os povos indígenas e a população LGBT. Essa versão do plano foi influenciada por um contexto em que movimentos sociais ganhavam força, pressionando o governo federal a reconhecer a diversidade da sociedade brasileira e a importância de integrar as vozes de todos os cidadãos nas políticas públicas.

Esse contexto de inquietação e forte organização de movimentos sociais fez com que, após duas décadas como o principal partido político de oposição à esquerda no Brasil, o PT chegasse à presidência com a eleição de Lula em 2002, derrotando o candidato do PSDB, José Serra. E foi nos dois primeiros Governos Lula (2003-2010) que as agendas ligadas a gênero e sexualidade ganham novos contornos nas políticas governamentais. Conforme Fernandes (2011) descreve em sua tese de doutorado,

Durante o primeiro governo Lula (2003-2006), houve grande participação das ONGs na agenda anti-homofobia na educação. Já no segundo governo Lula (2007-2010), diminuíram-se as parcerias com ONGs e intensificaram-se as parcerias com universidades. O combate à homofobia se estruturou no Ministério da Educação, desta forma, pela parceria entre o governo Lula e setores da sociedade civil expertos no assunto das homossexualidades e combate à homofobia. (Fernandes, 2011:84).

Em 2004, foi lançado o Programa Brasil Sem Homofobia, que visava combater a homofobia e promover os Direitos Humanos da população LGBT. Esse programa incluiu ações de prevenção à violência, promoção da cidadania e acesso a serviços de saúde. Através da realização de Conferências Nacionais (de Saúde, da Educação, das Mulheres, LGBT, da Igualdade Racial, entre inúmeras outras) e outros mecanismos de diálogo com a sociedade civil, o primeiro governo Lula (2003-2006) buscou estabelecer um diálogo mais próximo com os movimentos sociais, incluindo os movimentos LGBT. Essa articulação foi fundamental para que as demandas da população LGBT fossem ouvidas e consideradas nas políticas públicas. Representantes governamentais participaram de eventos e mobilizações do movimento LGBT, como as Paradas do Orgulho, demonstrando apoio e compromisso com a causa. Essa visibilidade ajudou a legitimar as demandas do movimento e a promover uma maior aceitação social.

Nesse mesmo período, o governo federal lançou campanhas de conscientização sobre a homofobia e a importância do respeito à diversidade sexual. Essas campanhas ajudaram a combater o estigma e a discriminação enfrentados pela população LGBT, promovendo uma cultura de respeito e aceitação. O governo Lula também incorporou demandas dos movimentos LGBT nas políticas de saúde, especialmente no que diz respeito à prevenção de HIV/AIDS. Foi a partir do primeiro governo Lula que o Programa Nacional de DST/Aids passou a incluir ações específicas voltadas para a população LGBT, reconhecendo suas necessidades particulares em relação à saúde. Durante esse período, houve uma tentativa de articular diferentes políticas setoriais, como saúde, educação e assistência social, para abordar questões de diversidade sexual e de gênero.

Um dos principais desafios enfrentados foi a resistência cultural e social em relação à aceitação da diversidade sexual e de gênero. Tanto Leite (2014) quanto Aguião (2018) demarcam que, já nos anos 2000, as políticas públicas voltadas para direitos sexuais eram vistas com desconfiança ou oposição por grupos conservadores, que defendiam uma visão tradicional da família e da sexualidade. Essa resistência dificultou a implementação de programas e ações que abordassem a diversidade sexual de maneira abrangente. As políticas voltadas para a população LGBT eram frequentemente fragmentadas. Embora houvesse iniciativas em diferentes setores, como saúde, educação e assistência social, a falta de articulação entre essas áreas resultou em uma abordagem inconsistente e, muitas vezes, ineficaz. A ausência de uma estratégia unificada dificultou a criação de um marco regulatório coeso que abordasse as necessidades específicas da população LGBT (Aguião, 2018).

Os governos Lula 1 e 2 também buscaram incluir a discussão sobre diversidade sexual nas políticas educacionais, embora a resistência a uma educação sexual inclusiva tenha sido um desafio constante. A abordagem da sexualidade nas escolas ainda era frequentemente limitada a aspectos de saúde, principalmente de prevenção da chamada “gravidez na adolescência”⁴³ e de ISTs, sem uma discussão mais ampla sobre direitos e diversidade.

O programa “Brasil Sem Homofobia”, lançado durante o primeiro governo Lula, em 2004, foi criado com o objetivo de combater a discriminação e promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais. A iniciativa buscou implementar políticas públicas – como campanhas publicitárias e iniciativas de formação continuada de profissionais de saúde voltada para o respeito à diversidade e o combate ao preconceito, bem como a organização de conferências de políticas públicas sobre o tema – que reconhecessem e assegurassem a igualdade de direitos para todas as orientações sexuais, visando combater a discriminação e a violência homofóbica. O programa também enfatizou a importância de uma educação inclusiva que respeitasse a diversidade de gênero e sexualidade, promovendo uma cultura de respeito e aceitação desde a infância. No entanto, muitas instituições religiosas se opuseram a ele com base em suas doutrinas que condenam a homossexualidade. Essa oposição ideológica se manifestou em campanhas públicas e declarações de líderes religiosos que argumentavam que o programa promoveria uma agenda que contrariava os “valores familiares tradicionais”.

Grupos religiosos, incluindo a Igreja Católica, mobilizaram seus fiéis para se manifestar contra o “Brasil Sem Homofobia”. Isso incluiu a organização de protestos, a coleta de assinaturas para petições e a pressão sobre representantes políticos para que se opusessem ao programa. Essa mobilização foi parte de uma estratégia mais ampla para influenciar a opinião pública e as decisões políticas em relação a questões LGBT. A oposição ao “Brasil Sem Homofobia” frequentemente se baseou no discurso de proteção da “família tradicional”. Líderes religiosos – como o pastor e deputado federal à época, Marco Feliciano – alegaram que

⁴³ A pesquisa “Gravidez na Adolescência: Estudo Multicêntrico sobre Jovens, Sexualidade e Reprodução no Brasil” (GRAVAD), realizada entre 1998 e 2002, coletou uma série de dados epidemiológicos e antropológicos sobre experiências sexuais e reprodutivas de jovens brasileiros no final dos anos 1990 e começo dos anos 2000. As discussões a partir desses dados, embora tenham sido produzidos há duas décadas, se mostram ainda extremamente relevantes para discussões contemporâneas sobre sexualidade e adolescência. Uma das diferenças cruciais da pesquisa GRAVAD para as que a antecederam, foi de não focar a análise apenas em meninas de camadas populares. Ao invés disso, as/os pesquisadores, entrevistaram jovens homens e mulheres de diferentes extratos sociais e olharam para suas experiências em sexualidade para além da relação direta com a parentalidade.

A pesquisa foi realizada por três centros de pesquisa: Programa em Gênero, Sexualidade e Saúde, do IMS/UERJ; Programa de Estudos em Gênero e Saúde do ISC/UFBA; e Núcleo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Saúde, da UFRGS. O grupo de pesquisadores era composto por Maria Luiza Heilborn (coordenadora), Estela Aquino, Daniela Knauth, Michel Bozon, Ceres G. VICTORA, Fabíola Rohden, Cecília McCallum, Tania Salem e Elaine Reis Brandão.

o programa ameaçaria a estrutura familiar e promoveria depravação moral e libidinagem sexual. Esse discurso foi utilizado para mobilizar apoio entre os fiéis e para justificar a resistência a políticas governamentais que buscavam a inclusão da diversidade sexual e de gênero (Serra, 2023).

Apesar da criação de programas como o “Brasil Sem Homofobia”, muitos dos objetivos propostos não foram plenamente implementados. A falta de recursos financeiros, a ausência de um decreto formal que garantisse a execução das políticas e a falta de comprometimento de alguns órgãos governamentais contribuíram para a ineficácia de várias iniciativas. Isso resultou em uma desconexão entre as intenções políticas e a realidade prática. O contexto político mais amplo também influenciou as políticas públicas. A ascensão de grupos conservadores e a mudança na dinâmica política após os dois primeiros governos Lula trouxeram novos desafios para a continuidade e a expansão das políticas voltadas para a população LGBT. A instabilidade política e a polarização social impactaram a agenda de Direitos Humanos, incluindo os direitos da população LGBT.

A resistência religiosa ao “Brasil Sem Homofobia” contribuiu para a dificuldade em avançar com políticas públicas que reconhecessem e protegessem os direitos da população LGBT. A pressão de grupos religiosos levou à omissão de questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero em documentos e diretrizes de políticas públicas, perpetuando a homofobia institucional e a exclusão social.

Nesse cenário, a elaboração do PNDH-3, lançado no final de 2009, foi caracterizada por uma intensa participação da sociedade civil, um fator determinante para garantir que o documento refletisse as demandas e realidades de diversos grupos marginalizados. A mobilização social em torno da construção do PNDH-3 ocorreu em um contexto em que os movimentos sociais, incluindo os de Direitos Humanos, feministas, negros e LGBT, estavam fortalecidos, buscando um espaço na agenda política nacional.

Após a promulgação das versões anteriores do PNDH, houve um amplo debate promovido por seminários, fóruns e encontros realizados em diferentes regiões do país. Esses eventos foram projetados para coletar contribuições da sociedade civil e especialistas em Direitos Humanos, permitindo que as diversas vozes e experiências fossem refletidas na formulação do plano. A criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos foi um desenvolvimento significativo nesse processo, uma vez que tais comitês facilitaram a discussão local das prioridades e desafios específicos enfrentados pelas comunidades (Sepulveda, 2012). Além disso, a participação de representantes de ONGs, movimentos sociais e acadêmicos durante a elaboração do PNDH-3 assegurou uma perspectiva interdisciplinar e

multifacetada, incorporando análises sobre questões de gênero, raça e sexualidade. Essa diversidade de contribuições foi fundamental para que o PNDH-3 não apenas reconhecesse os direitos de grupos historicamente marginalizados, mas também se comprometesse diante da necessidade de políticas públicas que garantissem uma educação inclusiva e respeitosa das diferenças (Leite, 2014).

Finalmente, o PNDH-3 buscou enfatizar a interseccionalidade das questões sociais, procurando incorporar lições aprendidas nas versões anteriores e enfrentar desafios contemporâneos, com um enfoque mais robusto em temas como a homofobia, a violência de gênero e a necessidade de promover uma educação inclusiva. A análise de Denize Sepulveda (2012) aponta que o PNDH-3 buscava garantir uma educação que respeitasse e promovesse os direitos das minorias, reconhecendo que a exclusão não se limitava a um único grupo, mas abrangia diversas categorias sociais de maneiras interconectadas. Igualmente, o PNDH-3 delineava que a proteção dos Direitos Humanos deveria ser uma prioridade contínua para o Estado. Estruturado em seis eixos fundamentais⁴⁴, o PNDH-3 buscava abordar diversas dimensões dos Direitos Humanos, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças em uma sociedade marcada por desigualdades e discriminações.

O Plano Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3) se destaca como um documento marcante na promoção e proteção dos Direitos Humanos no Brasil, refletindo tanto as conquistas quanto os desafios enfrentados nas últimas décadas. A sexualidade é abordada no PNDH-3 de maneira a reconhecer a diversidade sexual e a necessidade de proteção dos direitos da população LGBT, embora sua presença no documento seja considerada limitada em comparação a outros temas. O PNDH-3 incluiu a promoção do respeito às diversidades em relação à sexualidade como uma prioridade nas ações de formação continuada, com maior destaque no eixo que propõe “Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades”, onde se busca valorizar a diversidade da população brasileira. Além disso, o plano enfatizava a importância da educação em Direitos Humanos, incluindo a temática de gênero e orientação sexual nos currículos escolares. A proposta seria a de que, desde a infância, as crianças fossem educadas para respeitar a diversidade e combater preconceitos.

Entretanto, apesar de algumas menções positivas à diversidade sexual e de gênero, a maioria das referências à sexualidade no PNDH-3 está ligada a questões negativas, como

⁴⁴ Os seis eixos do PNDH-3 são: “Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil”; “Desenvolvimento e Direitos Humanos”; “Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades”; “Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência”; “Educação e Cultura em Direitos Humanos”; e “Direito à Memória e à Verdade”. Para mais sobre o PNDH-3 e os eixos que o compõem, vide as teses de doutorado de Denize Sepulveda (2012) e Vanessa Leite (2014).

violência sexual e exploração. A abordagem é frequentemente associada a contextos de violência, especialmente em relação a crianças, adolescentes e mulheres. A análise do PNDH-3 revela que, embora haja um reconhecimento da importância da diversidade sexual e de gênero, a efetividade das políticas propostas enfrenta desafios significativos (Leite, 2014).

Na elaboração do PNDH-3 também emergiram tensões significativas ligadas à urgente necessidade de confrontar o passado autoritário do Brasil. Conforme destacado por Fabio Victor em “Poder Camuflado” (2022), no capítulo 7, “Uma trégua breve e improvável”, a proposta de estabelecer uma Comissão da Verdade tornou-se um ponto crítico de conflito político. O PNDH-3, em sua primeira redação, visava integrar o direito à memória e à verdade como um de seus eixos centrais, propondo investigar profundamente as violações de Direitos Humanos perpetradas durante a Ditadura Militar. No entanto, essa abordagem encontrou resistência feroz por parte da alta cúpula das Forças Armadas e seus aliados civis, como o então Ministro da Defesa Nelson Jobim, que exerceram pressões intensas sobre o governo federal na tentativa de suprimir investigações que poderiam expor crimes contra a humanidade cometidos durante o regime autoritário.

As Forças Armadas temiam que a abertura dos arquivos secretos da Ditadura e a investigação civil sobre os 21 anos de autoritarismo pudessem não apenas desestabilizar a narrativa oficial, mas também revelar ilegalidades e abusos sistemáticos que ainda hoje permanecem impunes⁴⁵. Essa resistência foi apenas uma das inúmeras estratégias utilizadas para acobertar ações que violaram gravemente os Direitos Humanos e perpetuar uma cultura de impunidade, em especial, no que tange aos oficiais e ao alto escalão das Forças Armadas. Em meio a essas tensões, a sociedade civil, incluindo organizações de Direitos Humanos e familiares de desaparecidos, desempenhou papel fundamental na promoção da verdade e da justiça. A maneira como a Comissão da Verdade foi definida na versão final do PNDH-3, publicado em maio de 2010, foi uma débil vitória da sociedade civil e uma grande demonstração de força política dos militares sobre o governo Lula. Manteve-se a Comissão, mas foram removidas do texto expressões como “repressão política” e “perseguidos políticos”, bem como a proibição em homenagear partícipes da Ditadura em logradouros públicos e a remoção de

⁴⁵ Nenhum dos militares envolvidos nos 21 anos de ditadura foram, até hoje, condenados judicialmente por seus crimes. Apenas um delegado de polícia foi condenado pela justiça da cidade de Campos dos Goytacazes, em 2023 (Corrêa, 2023). Foi necessário que se descobrisse uma conspiração para assassinar a chapa eleita em 2022 para a presidência da república (Luiz Inácio Lula da Silva e Geraldo Alckmin), bem como ministros do STF e outras figuras públicas que vinham atuando em defesa da democracia brasileira, como parte de um projeto de derrubada violenta do Estado democrático brasileiro para que, em dezembro de 2024, um general de quatro estrelas do Exército fosse preso e indiciado pela justiça civil pela primeira vez em toda a história do Brasil (BBC News Brasil, 2024).

seus nomes nas localidades nas quais já constavam (Victor, 2022). Essas dinâmicas se complexificaram progressivamente ao longo dos anos 2010, em especial após a eleição de Dilma Rousseff, como debatarei a seguir.

2.3 Memória, Verdade e Instabilidade Política

Com aprovação popular de 87% ao final de seu segundo mandato (Bonin, 2010), Lula conseguiu eleger como sua sucessora a primeira mulher presidente do Brasil, Dilma Rousseff. Ou, como ela tentou emplacar, sem muito sucesso, a primeira “presidenta”. De perfil técnico e burocrático, Dilma não era uma figura pública de peso no PT e, muito menos, um rosto conhecido pela população brasileira como um todo. No entanto, graças principalmente a grandes programas sociais de combate à pobreza extrema e à desigualdade social implementados durante os oito anos das Eras Lula 1 e 2 – como o Fome Zero, o Luz Para Todos, o Bolsa Família, entre outros –, a ânsia popular por garantir a continuidade daqueles anos de prosperidade e estabilidade política⁴⁶ concedeu a vitória eleitoral à novata Dilma contra o experiente (e igualmente tecnocrata) José Serra, candidato forte do PSDB.

Não foi apenas o seu gênero que destacou Dilma dos seus antecessores na presidência. Quando eleita, Dilma não era casada, não professava publicamente nenhuma fé ou credo religioso e, acima de tudo, tinha sido membro da luta armada contra a Ditadura Militar (Agência O Globo, 2010). Embora FHC tenha tido o seu cargo como professor universitário cassado pelo AI-5 e tenha participado de espaços internacionais de denúncia da Ditadura⁴⁷ e Lula tenha sido preso por 31 dias a partir da Lei de Segurança Nacional por seu papel nas greves trabalhistas de 1979⁴⁸, nenhum dos dois participou de organizações que utilizavam métodos de guerrilha armada ou foi bárbara e metodicamente torturado na prisão como Dilma⁴⁹.

⁴⁶ Com a importante exceção do escândalo do Mensalão, que seria responsável pela criação da figura dos juízes-celebridade e do fim da ideia de que o PT seria um partido “inocorrível”, iniciando o grave processo de desilusão com a política, que seria um dos pilares para possibilitar a existência dos eventos políticos analisados nessa tese.

⁴⁷ Dados disponibilizados no site da própria Fundação Fernando Henrique Cardoso, na aba “Biografia”. Disponível em: <<https://fundacaofhc.org.br/acervo/fernando-henrique-cardoso-biografia/>>, acesso em fevereiro de 2025.

⁴⁸ <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/centrais-de-conteudo/biblioteca-da-pr/galeria-dos-ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/biografia-completa>

⁴⁹ <https://memoriasdaditadura.org.br/personagens/dilma-rousseff/>

Figura 10 - Audiência do tribunal militar durante a prisão de Dilma Rousseff, 17/11/1970



Fonte: Reprodução. Disponível em <https://conteudo.imguol.com.br/c/noticias/f1/2021/11/18/dilma-rousseff-presa-politica-em-1970-durante-interrogatorio-na-auditoria-militar-do-rio-de-janeiro-rj-1637229867190_v2_3x4.jpg>.

Em dezembro de 2010, dias antes de Dilma assumir presidência, o Estado brasileiro foi condenado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) por crimes contra a humanidade cometidos pela ditadura militar, mais especificamente, pelo desaparecimento forçado de 62 pessoas na Guerrilha do Araguaia (Reuters, 2010). Dentre as penalidades estipuladas na sentença, estavam a criação de mecanismos de reparação para as vítimas do Estado e o estabelecimento de uma Comissão para investigar crimes cometidos pelo Estado, tais como perseguição política, prisões irregulares, tortura, desaparecimentos forçados e execuções de membros da oposição política. Em 2011, no seu primeiro ano como presidente, Dilma sancionou a criação da Comissão da Verdade do Brasil e uma série de medidas de reparação para as vítimas da ditadura. Isto irritou a alta cúpula das forças armadas que, como Bolsonaro, defendiam que a “Revolução de 1964” (tal como o golpe é chamado dentre os círculos militares) teria sido um ato de heroísmo das forças armadas para proteger a democracia brasileira de um golpe comunista iminente (que nunca existiu). Ademais, toda a violência estatal e repressão

ocorridas nos 21 anos subsequentes foram apenas “respostas” do Estado brasileiro à persistente ameaça comunista que, com atos terroristas, estaria insuflando pânico e discórdia na população (embora seja uma mentira repetida mais de mil vezes nos círculos militares, essa história não encontra nenhum apoio em fatos e não era apoiada por observadores externos imparciais mesmo durante o período ditatorial). Nesse sentido, houve grande descontentamento na “caserna” quando o governo federal confirmou que, diferente da Lei da Anistia de 1979, não havia “dois lados” a serem investigados ou ouvidos e crimes comuns cometidos por civis não seriam revisitados (Victor, 2022).

Os atritos com os militares em decorrência da criação da CNV não foram, infelizmente, problemas isolados no governo Dilma. O *boom* das commodities que permitiu a estabilização e o crescimento continuado da economia brasileira do começo dos anos 2000 havia acabado, sendo substituído pelos impactos da crise econômica internacional de 2008. Com isso, a abundância dos governos Lula - que permitiu o financiamento extensivo de políticas sociais como o Bolsa Família, o Minha Casa, Minha Vida, e mesmo a realização de concursos públicos para recomposição dos quadros do funcionalismo federal, dilapidados após os anos 1990 – foi paulatinamente substituída por políticas de endurecimento da agenda neoliberal e de austeridade econômica. Simultaneamente, as elites nacionais, mesmo beneficiadas amplamente com os governos petistas, se inquietavam cada vez mais com pequenas reduções nos índices de desigualdade econômica e ansiavam por uma “alternância no poder”, supostamente saudável para a manutenção das democracias sob o capitalismo.

As tensões ao redor de temáticas de Direitos Humanos não ficaram apenas na esfera da Comissão da Verdade e das disputas em torno da memória social da Ditadura Militar. Os projetos sociais e políticos para a educação brasileira foram ponto nevrálgico para o fim dos dezesseis anos do Partido dos Trabalhadores no poder federal. No ponto a seguir, apresentarei brevemente o Plano Nacional de Educação de 2010 (PNE) e algumas controvérsias públicas ligadas a ele, antes de passarmos ao próximo capítulo. No capítulo 3 desta tese apresento o projeto Escola Sem Homofobia (ESH), as tensões que o cercaram e o seu cancelamento. Tanto o PNE quanto o ESH são centrais para a compreensão das disputas no campo da educação básica brasileira e como determinados discursos conservadores se desenvolveram desde então. Optei por separar os dois nessas páginas não porque sejam temas separados em si, mas porque é com o ESH que diversos conceitos centrais para a tomada do poder pela extrema-direita através das vias legais e eleitorais no país ganham centralidade. Optei, metodologicamente, não me aprofundar nas discussões sobre “corrupção”, “pedofilia”, “pânicos morais” e “ideologia de

gênero” até aqui. Não porque elas não permeiem todos os eventos e as discussões trazidas até então, mas porque merecem a força de um capítulo inteiro mobilizado por elas.

É importante destacar que, nos pontos a seguir, costurarei memórias pessoais aos eventos e disputas políticas narradas. Não o faço como abandono com o cuidado na apuração dos fatos ou no embasamento teórico-metodológico dos pontos debatidos a seguir. Não. Se, ao relatar as transformações no ensino público e a crise política ocorridas durante os anos 2010, a pesquisadora por vezes dividirá espaço com a narradora de memórias, isso se dá porque não apenas eu vivi esse período enquanto cidadã brasileira cursando a graduação em uma universidade pública, mas eu fui sujeito político ativo dos acontecimentos históricos narrados aqui.

2.3.1 Plano Nacional de Educação: A lógica mercantil na educação

É indiscutível que os governos Lula (2003-2010) priorizaram o combate à pobreza extrema, à fome endêmica e o analfabetismo no Brasil. Objetivaram, também, o fomento ao mercado interno e a democratização do acesso a bens e serviços, como saúde, educação, saneamento e eletricidade. Entretanto, é também indiscutível que o projeto executado para expansão dos bens e serviços oferecidos pelo governo federal, em especial no âmbito da Saúde e da Educação, não romperam em nada com a cartilha neoliberal propagada pelo Banco Mundial e o FMI desde os anos 1980 para os países do Sul Global (Mancebo e Silva Júnior, 2015).

Não apenas as reformas educacionais, em especial no Ensino Superior, visaram a “diversificação” da oferta – ou seja, a criação de cursos profissionalizantes, de menor tempo de duração e voltados fortemente para o mercado de trabalho – como se apoiaram fortemente em parcerias com a iniciativa privada. Se, de um lado, o governo federal fundou diversas novas universidades e campi universitários públicos nos mais diversos cantos do país, de outro, a injeção de incentivos fiscais e mesmo de financiamentos públicos para empresas privadas de educação suplantou, em muito, o montante dispendido para a criação de vagas no ensino público. As tensões políticas entre os setores privatistas, que percebiam a educação como mais uma commodity, e os movimentos sociais, que pleiteavam a consigna de uma educação “pública, gratuita e de qualidade” para todes, se tornaram ainda mais marcadas no Plano Nacional de Educação, que começou a ser elaborado em 2010 (Queiroz, 2021).

Mesmo no cenário de crise internacional do capitalismo, o Brasil dos anos 2010 tinha uma última carta na manga para injetar fundos em sua economia: a descoberta de imensos campos de petróleo alojados na camada do pré-sal no território marítimo brasileiro. Era a perspectiva da exploração desses recursos fósseis que mobilizava diferentes setores dos movimentos sociais ao criar campanhas como “10% do PIB para a Educação Pública Já!”.

Figura 11 - Foto registrando o momento que foi declarada, em assembleia geral, a greve estudantil da UFRJ de 2012



. Fonte: A autora, 2012.

Em maio de 2012, em meio às discussões do PNE e às tensões políticas agravadas com o aumento do custo de vida, eclodiu uma greve intersetorial nas Instituições Federais de Ensino (IFEs) pelo Brasil. Iniciada por docentes que reivindicavam reajustes e atualizações nos planos de carreira, foi acompanhada pela categoria dos técnicos-administrativos, também reivindicando melhoras salariais e melhorias em condições de trabalho e abraçada pelo movimento estudantil.

O movimento estudantil, à época, encontrava-se fracionado em relação à União Nacional dos Estudantes (UNE). A sua direção majoritária, politicamente alinhada ao governo federal, opunha-se à greve estudantil. Nesse cenário, as assembleias e manifestações foram organizadas pelo país de maneira autônoma em relação à UNE, porém não desprovida de participação política e de partidos políticos. Dentre as reivindicações discentes para a greve, para além do reajuste do valor das bolsas de pesquisa e auxílio pagas pelo governo federal, estavam demandas de manutenção de campi já existentes, melhores estruturas para os campi

em construção e investimentos estruturais na educação pública federal, como a criação de mais restaurantes universitários, alojamentos, gratuidade nos transportes públicos para estudantes universitários e mesmo o aumento do número de creches universitárias pelo país.

Não me alongarei profundamente na greve de 2012 e seus pormenores, mas, enquanto sujeito histórico, creio que as análises do período ficam incompletas quando desconsideramos o papel que a greve de 2012 teve em parte das juventudes urbanas brasileiras em reconectá-las com movimentos sociais de massas. Um fator central para tal foi o de que a greve das universidades federais de 2012 foi percebida pelos três setores mobilizados como bem-sucedida. Evidentemente, não foram todas as demandas dos movimentos que foram acolhidas ou mesmo postas em prática pelo governo federal e as reitorias universitárias, mas as categorias e, em especial, o corpo estudantil, teve vitórias materiais concretas para medir o poder da sua mobilização como, por exemplo, o reajuste do valor das bolsas pagas pelo governo federal. Isso não significa, tampouco, que a greve de 2012, isolada, seria o “grande fator” para engatilhar as jornadas de junho de 2013, os protestos contra os megaeventos em 2014, a conspiração para derrubar Dilma Rousseff e o Partido dos Trabalhadores da liderança do governo federal ou mesmo a eleição de Bolsonaro. Em verdade, correndo o risco de ser excessivamente repetitiva, os anos 2010 foram um caldeirão social e político no Brasil e não é possível achar uma data, um evento, uma pessoa que dê conta de basear uma grande teoria de tudo. Esses eventos fragmentados e fragmentários fazem sentido completo apenas quando juntos, perdendo sua potência quando considerados isoladamente.

Partindo do meu lugar de sujeito histórico dos eventos que estou narrando, enquanto pesquisadora, muito me frustra o apagamento perpetuado por determinados estudos das chamadas “Jornadas de Junho de 2013” do forte caráter de pautas sociais e de esquerda. No caso do Rio de Janeiro, dois eventos foram catalizadores para as enormes manifestações de rua quase diárias que tomaram a cidade durante o inverno de 2013: o aumento abrupto no valor das passagens de ônibus, trem e metrô e a revolta popular com a violência policial, concentrada, naquele momento, no terrível desaparecimento forçado do pedreiro Amarildo. A utilização completamente desproporcional de uso da força por parte das polícias contra manifestantes e mesmo jornalistas ou advogados foi outro fator que aumentou exponencialmente a revolta popular que transbordava nas ruas. Entretanto, essa insatisfação não passou despercebida tanto pela oposição à direita ao governo federal quanto pelas grandes agências midiáticas, que se dedicaram intensamente a produzir uma narrativa específica para os protestos e as pautas deles.

Misturado à organização das juventudes universitárias enquanto categorias políticas, a greve de 2012 e as grandes manifestações populares de rua que ocorreram nos anos de 2013 e

2014 também operaram como espaços de captação e retroalimentação da insatisfação popular com o governo federal e suas limitações nas promessas que vinha fazendo de produção de um estado de bem-estar social brasileiro. Essa insatisfação não foi apaziguada pelas forças trabalhistas no governo federal e fugiu ao controle dos movimentos sociais e partidos políticos menores, politicamente à esquerda do PT e do governo federal. Tragicamente, como em diversos outros momentos da história recente humana, quando um governo de centro se deparou com uma crise econômica e a insatisfação popular decorrente dela, o maior beneficiado foi o fascismo.

3 IDEÓLOGOS, DOUTRINADORES, CORRUPTORES DA JUVENTUDE

“A educação brasileira está afundando. Temos que debater a 'ideologia de gênero' e a escola sem partido. Entrar com uma lança-chama (sic) no MEC para expulsar o Paulo Freire lá de dentro.” (Bolsonaro, J. M. 2018⁵⁰)

Começo o capítulo 3 desta tese pedindo um pouco de paciência dos leitores com as páginas a seguir. Diferentemente dos capítulos anteriores, nos quais me esforcei por seguir uma linha do tempo mais ou menos coesa, esse capítulo se constrói menos linear e mais temático. Nele, como anunciado no capítulo anterior, me debruço sobre alguns conceitos-chave que aparecem em diferentes eventos políticos debatidos aqui. De pronto, aviso que chegamos ao momento de debater alguns dos sujeitos centrais para esta tese pelo ponto de vista das construções sociais acerca deles. A aparente contradição encontrada nos discursos públicos dos atores políticos conservadores que, simultaneamente, posicionam-se enquanto defensores da “inocência das crianças”⁵¹, a campanhas de combate à violência contra crianças⁵² e pedem a redução da maioria penal⁵³ é capaz de confundir a cabeça de qualquer um que se dedique a olhar muito de perto e detalhadamente para o tema. Proponho, nestas páginas, um exercício de estranhamento semântico de caráter mais antropológico do que linguístico, inspirado no trabalho foucaultiano de arqueologia dos conceitos que, revertidos de vocabulário simples do senso comum, sustentam discursos poderosos, capazes de reconfigurar aparatos estatais inteiros nas mãos de grupos ideologicamente motivados. Alerto de pronto a quem porventura leia essas páginas de que, me situando como uma autora do Sul Global política e pessoalmente atravessada por diversos marcadores sociais da diferença, minha inspiração foucaultiana emerge antropofágica (Netto, 2014) e insubmissa.

Antes de mais nada, nos debruçaremos sobre a categoria “professor(e)” e sua construção enquanto um agente de perigo e ameaça para seus estudantes. Essas tensões vividas no Brasil não são sequer particularmente novas ou inovadoras em relação à história da humanidade. Relata Platão que Sócrates foi condenado à morte pela pólis ateniense pelo crime de “corromper

⁵⁰ <https://www.agazeta.com.br/brasil/bolsonaro-quer-abolir-paulo-freire-do-mec-com-lanca-chamas-0818>

⁵¹

<https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=091.2.55.O&nuQuarto=3&nuOrador=1&nuInsercao=359&dtHorarioQuarto=14:04&sgFaseSessao=OD&Data=17/04/2016&txApelido=JAIR%20BOLSONARO,%20PSC-RJ>

⁵² Cunha, A. R. (2018). Desvendamos as notícias falsas de Damares Alves contra a “ideologia de gênero”. Aos Fatos, 19 dez. 2018. Disponível em <https://bit.ly/39JtzRx>. Acesso em 31 jan. 2021.

⁵³ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-08/bolsonaro-defende-votacao-da-pec-da-maioridade-penal-no-senado>

a juventude”. É nessa enunciação recriada do perigo enquanto “corrupção” que aparecem outras construções morais e políticas centrais para esta tese.

Na elaboração sobre o conceito de “corrupção”, voltarei ao “escândalo do Mensalão” como um momento crucial de inflexão acerca da imagem pública do Partido dos Trabalhadores e o papel desempenhado por esse escândalo e alimentado pela grande mídia na construção dos sentimentos chamados “antipetistas” que, eventualmente, insuflariam as chamas dos fascismos contemporâneos brasileiros. Nesse debate, surge um elemento importante na nossa história, o autointitulado movimento “Escola Sem Partido”, que apresentarei aqui dentro do escopo das discussões travadas por mim.

É no ESP que nitidamente se observa a virada discursiva da preocupação conservadora com uma esquerda supostamente comunista e disputas macroeconômicas para debates morais e moralizantes, capilarizando o conceito de “ideologia de gênero” no debate político brasileiro. Utilizarei esse conceito para apresentar o projeto “Escola Sem Partido” e sua transformação em “kit gay” no imaginário popular, que continua aparecendo de maneira insuspeita nos discursos mais banais, mais de dez anos após o cancelamento da sua implementação.

3.1 Professore como inimigo interne da nação

Figura 12 - Foto de uma manifestação de docentes da USP contra o AI-5, 1969.



Fonte: Kloss (2024).

Patrono da educação brasileira desde 2012, Paulo Freire⁵⁴ aparece como figura símbolo de um projeto de Brasil a ser desmantelado por parte da extrema direita que hoje, na terceira década do século XXI, constitui uma força quase hegemônica nas principais esferas da política nacional. Paulo Freire, inclusive, figurou entre as promessas de campanha, em 2018, do então presidenciável Jair Bolsonaro, que declarou em discurso “[que iria] entrar com um lança-

⁵⁴ “Paulo Freire foi um renomado educador brasileiro, nascido em 1921 e falecido em 1997, cujo trabalho teve um impacto profundo na educação e na luta pela justiça social em todo o mundo. Sua obra mais conhecida, "Pedagogia do Oprimido", introduziu conceitos-chave como conscientização e educação libertadora. Freire defendia uma abordagem da educação que capacitasse os oprimidos a entender e transformar sua realidade, promovendo o diálogo, a participação ativa dos alunos e a cooperação. Seu método de alfabetização, baseado na conscientização, foi aplicado com sucesso em vários países. Freire era um defensor apaixonado da educação popular e via a educação como uma ferramenta essencial para a emancipação e a transformação social. Seu legado continua a inspirar educadores e ativistas em todo o mundo, destacando a importância da educação como um instrumento de libertação e empoderamento.” Santos, A. C., & Coutinho, D. J. G. (2024). RESUMO DA VIDA DE PAULO FREIRE. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 10(5), 143–147. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i5.13856>

chamas no MEC e tirar o Paulo Freire de lá”⁵⁵. Por outro lado, o renomado educador aparece constantemente nas bibliografias e nas inspirações citadas por aqueles que acreditam em um projeto de educação para a liberdade.

Paulo Freire se torna, aqui, um recurso narrativo interessante, pois sua vida e obra se confundem com a trajetória política da educação brasileira antes e durante a ditadura militar e na nova república. Destaco a anedota registrada na biografia “O educador: um perfil de Paulo Freire” (Haddad, 2019)⁵⁶, por seu potencial de sintetizar diversas discussões sobre o papel da educação e dos educadores no Brasil. Durante os 72 dias de sua prisão, entre junho e setembro de 1964, um tenente mais amigável ao educador teria se aproximado de Paulo Freire, em sua cela, pedindo que alfabetizasse os recrutas do quartel, reconhecendo a eficácia de seu método pedagógico. Diante da demanda, o professor prisioneiro teria respondido que não apenas não podia fazê-lo como aconselhava o tenente a não compartilhar com outros militares que teria feito tal pedido, já que eram os próprios métodos de alfabetização do professor que o regime tinha considerado como “subversivos” e criminosos. Essa história evidencia em si uma das principais disputas entre os projetos conservadores e os projetos progressistas para o campo da educação no Brasil: para os conservadorismos, “a política” só existe quando enunciada como tal e haveria uma neutralidade possível no ato de educar. Aprender a ler, oras, seria apenas aprender a ler. Há uma pressuposição lógica de que a eficácia de um método poderia existir em si mesma, solta no espaço e desprovida de sentido. Haveria uma gramática neutra, uma história neutra, uma geografia neutra, a matemática, então!, evidentemente seria neutra, livre de qualquer ideologia ou consciência de si.

E isso, é claro, só existe quando cada pessoa sabe o seu lugar no mundo, quando não se faz perguntas para as quais já não se tem a resposta, não se muda o que aí está e não se questiona, jamais, com quem se está falando. E essa perspectiva ontológica de mundo, de si e do ensino existe e opera de maneira inegável, ganhando cada vez mais força quanto menos se pensa sobre ela. No entanto, não é possível questionar essa conformação da realidade apelando para a razão pura e lógica, para os fatos ou para a ciência. O oficial desejava de Paulo Freire os resultados de seu trabalho, porém esvaziados do trabalho em si mesmo.

Embora Paulo Freire seja uma figura emblemática para a educação brasileira e as disputas políticas ao redor dela, é crucial destacar que as discussões acerca do controle do

⁵⁵ Matéria disponível na íntegra em <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/politica/eleicoes_2018/2018/08/bolsonaro-quer-abolir-paulo-freire-do-mec-com-lanca-chamas-1014142306.html>. Acesso em novembro de 2020.

⁵⁶ <https://todavialivros.com.br/livros/o-educador-um-perfil-de-paulo-freire>

trabalho docente se encontram, na área da Educação, diretamente ligadas aos estudos do processo chamado de “feminização da docência” (FERREIRA, 2015). A entrada de determinadas mulheres⁵⁷ no mercado formal de trabalho e, por conseguinte, na carreira docente, levou a uma atribuição de certas características à profissão; tais como a associação da docência – especialmente nos primeiros anos escolares – às categorias de “cuidado” e “maternagem”⁵⁸. Nisto, surgiu a noção de que a docência seria uma categoria vocacional, movida por sentimentos de amor e abnegação. Aumentou-se também o controle sobre a categoria, conforme discutido por Apple e Tetelbaum (1991). Em seu artigo, os autores anexaram um contrato padrão de professora do ensino básico nos EUA, de 1923. As cláusulas centram-se quase todas no controle da vida pessoal da futura professora: proibindo o casamento, o uso de maquiagem, o consumo de tabaco e álcool e até mesmo que a professora frequentasse sorveterias ou andasse de charrete com homens que não seu pai ou irmãos.

Durante a ditadura militar (1964-85), o controle sobre a categoria docente no Brasil se intensificou e ganhou novos contornos. Seguindo a doutrina de que haveria uma ameaça iminente de um “golpe comunista” no Brasil, algumas categorias foram particularmente destacadas a serem desmobilizadas nos primeiros momentos após golpe. Além Paulo Freire, outras referências importantes (como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro) para a educação brasileira que eram defensores da democracia sofreram perseguição e represálias ainda em 1964 ou nos primeiros anos do golpe, tendo de recorrer mesmo ao “autoexílio”⁵⁹ ou à clandestinidade⁶⁰. Diversas universidades realizaram “expurgos” nos seus quadros docentes⁶¹, com duas ondas mais intensas no próprio ano de 1964 e, depois, no ano de 1969, após a

⁵⁷ Angela Davis (1981) salienta que não apenas as mulheres negras e indígenas nunca estiveram fora da força de trabalho sob o capitalismo, como as mulheres brancas de famílias pobres também fizeram parte das massas laborais capitalistas desde a sua criação.

⁵⁸ Conceitos associados à mulher-mãe, daí a escola maternal e a creche – em sua origem significa manjedoura (AQUINO, 2010).

⁵⁹ A ideia de “autoexílio” é uma noção complexa, porém muito difundida quando se fala da memória social sob o período ditatorial no Brasil. O “autoexílio” se configuraria quando uma pessoa sairia do seu país por temor das possíveis consequências para a sua segurança pessoal e/ou de seus familiares, em contextos de perseguição política. Nesse cenário, o migrante não se encontra enquanto alvo de investigação criminal em seu país de origem ou teve a sua expulsão do país decretada pelo governo. Durante a ditadura de 1964, houve casos de perseguidos políticos que tiveram seus passaportes cassados pelo governo brasileiro, se tornando apátridas e sendo impedidos de retornar até a Lei da Anistia de 1979 ou, em outros casos, a redemocratização. Ainda assim, a coação e as ameaças individuais ou coletivas a indivíduos ou grupos pertencentes a minorias sociais ou opositores políticos se configura como uma modalidade de perseguição particularmente grave quando perpetrada por um Estado nacional.

⁶⁰ <https://memoriasdaditadura.org.br/golpe-e-perseguiacao-aos-lideres-da-educacao-brasileira/>

⁶¹ <https://memoria.sibi.ufrj.br/index.php/ufrj-decadas/anos-1960>

<https://jornal.usp.br/universidade/comunidade-usp-passou-por-triagem-ideologica-durante-a-ditadura/>

proclamação do AI-5. Até o momento, não se sabe o número exato de professores universitários exonerados ou aposentados compulsoriamente nas instituições de ensino do país, por escassez de levantamentos sobre o tema, mas o historiador Rodrigo Patto de Sá Motta estima que a cifra deva ultrapassar o número de trezentas pessoas (Pivetta, 2014).

Nas minúcias do cotidiano das escolas de nível primário e secundário⁶², a imposição do projeto autoritário e moralizante de educação se manifestou de algumas maneiras principais: promovendo uma reforma curricular que incluiu a disciplina “Moral e Cívica” para o ensino primário e a “Organização Social e Política do Brasil” para o secundário, bem como a reestruturação e censura dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, para que não estivessem em desacordo com as perspectivas ideológicas do regime. Para garantir o cumprimento das diretrizes políticas e morais inseridas no conteúdo curricular por parte dos professores, foram utilizadas diferentes técnicas, tais como: a presença de censores explicitamente identificados em salas de aula, a presença de agentes à paisana visando se infiltrar e espionar alunos e professores, a instalação de microfones para gravar aulas em determinados contextos, a cooptação de estudantes para as redes de espionagem do regime e mesmo a conivência e colaboração de outros membros das equipes docentes e gestores com a criação de uma atmosfera de constante vigilância e temor (Tokarnia, 2024; Estudos Históricos, 2008).

Como nos alertam Apple e Tetelbaum, “a história tem o hábito de não permanecer no passado” (Apple; Tetelbaum, 1991, p. 64) e vemos atualizações desse modelo de controle político, moral e ideológico sobre a categoria docente através da criação de projetos de lei de censura de temáticas nos currículos escolares, da criação e propagação de campanhas difamatórias baseadas em pânicos morais contra educadores, do monitoramento de suas redes sociais e do uso de telefones celulares para registro em tempo real de coisas ditas em sala de aula que sejam consideradas “inadequadas”, conforme analisarei em mais detalhes nos pontos a seguir desse capítulo e no capítulo 4 desta tese.

⁶² Desde a Constituição de 1988, com a criação da Gestão Democrática da Educação e da compreensão do acesso à educação como um direito dos cidadãos e um dever do Estado, o Ensino Primário e o Ensino Secundário foram transformados na Educação Básica. O ciclo básico da educação, desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, é dividido em três diferentes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No período de 1964 a 1985, o Ensino Primário equivaleria, em termos gerais, ao Ensino Fundamental e o Secundário ao Ensino Médio.

3.1.1 Uma educação neutra, uma escola sem partido

Os danos das políticas econômicas neoliberais foram assim manipulados na imagem de suas próprias perdas, espelhada no descaminho da nação. Era a imagem de um passado mítico de famílias felizes, íntegras e heterossexuais, quando mulheres e minorias raciais sabiam seus lugares, quando as vizinhanças eram ordeiras, seguras e homogêneas, a heroína era problema dos negros, o terrorismo não estava em solo pátrio e quando a cristandade e branquitude hegemônicas constituíam a identidade, o poder e o orgulho manifestos da nação e do Ocidente. (Brown, 2019, p. 13)

A ofensiva “conservadora” que verificamos em nosso país há mais de uma década se articula a um projeto de sociedade que não tem a garantia de Direitos Humanos no seu horizonte (BIROLI, 2018; Correa, 2018). Ou melhor, que redefine uma noção de Direitos Humanos que trabalhamos para construir desde a Constituição de 1988. Nesse cenário de ascensão de conservadorismos, assistimos, na arena pública brasileira, ao fortalecimento de uma movimentação antidireitos. Poucas vezes essa perspectiva política e ideológica foi tão efetivamente sintetizada quanto na fala do então deputado Ricardo Barros, líder do governo Bolsonaro na Câmara: “Eu defendo uma nova Assembleia Nacional Constituinte. Devemos fazer um plebiscito como fez o Chile para que possamos refazer a carta magna e escrever lá muitas vezes a palavra ‘deveres’, porque nossa Constituição fala pouco em deveres e muito em direitos” (Frey, 2020).

Destaco aqui dois atores políticos da sociedade civil que foram centrais na articulação popular em apoio às pautas conservadoras: o grupo “Escola Sem Partido” e o “Movimento Brasil Livre”. Criado em 2014, após as revoltas populares no Brasil em 2013, o “Movimento Brasil Livre” foi a face jovem da direita no Brasil. Disseram que representavam ideias que eram “liberais na economia e conservadoras na moralidade”. Seus membros apoiam-se autores como Ayn Rand e Ludwig Von Mises como suas referências teóricas. O “Movimento Brasil Livre” elegeu dois de seus integrantes: Fernando Holiday, que se declara “gay e negro de direita”, foi eleito como vereador da cidade de São Paulo em 2016 e 2020, em dois partidos de direita, mas para representar o MBL; Kim Kataguirí, neto de imigrantes japoneses, foi eleito como membro do Congresso em 2018, também como representante do MBL. A raça e sexualidade de Holiday e Kataguirí não são um acidente: numa perversão dos debates acadêmicos e militantes sobre a importância de ouvir os discursos das pessoas que habitam papéis de identidade marginalizados na sociedade – como desenvolvido por Spivak (1988) e Crenshaw (1989), entre outros – o MBL mobiliza as identidades marginalizadas dos seus membros para as instrumentalizar a fim de desestabilizar os debates com a sua agenda antidireitos.

Em 22 de agosto de 2020, o advogado Miguel Nagib declarou o fim da sua participação no movimento ESP e o fim de todos os canais administrados por ele referentes ao ESP. Nagib havia fundado o ESP em 2004 como – em suas palavras, na sessão “Quem Somos” do ainda ativo site do ESP – “[...] uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (Escola Sem Partido, 2023). O “vetor” de tal contaminação, na retórica do contágio elaborada por Nagib, seriam professores escolares. De fato, “militantes travestidos de professores”, que *abusariam* da liberdade de expressão e do “segredo das salas de aula” para forçar suas perspectivas de mundo às inocentes crianças.

A retórica da contaminação, através de agentes infiltrados na aparente normalidade, ressoa especialmente com algumas ansiedades sociais por ameaçar uma suposta “pureza” encontrada “nas crianças”. Em seus anos iniciais, o ESP focou seus esforços em tentar reanimar o fantasma do comunismo na imaginação da sociedade brasileira. Não é de surpreender que Nagib e seus correligionários tenham se fixado na “doutrinação marxista” (MIGUEL, 2016) em seus primeiros anos, dado que essa retórica vinha sendo usada repetidamente há anos pela grande mídia para vilanizar, em especial, o Partido dos Trabalhadores (PT), que, em 2004, estava em seu primeiro mandato presidencial na figura de Luís Inácio Lula da Silva.

A transição discursiva entre o pânico anticomunista e o pânico moral antidireitos pode ser observada menos como uma mudança fundamental nas práticas e nos discursos da extrema-direita brasileira e mais como diferentes aspectos de um mesmo projeto de país. Se retornamos às discussões mobilizadas por Mary Douglas em “Pureza e Perigo” (1966), as definições duais de puro e impuro carregam implicitamente a noção do perigo da contaminação, que se amplifica consideravelmente em agentes insuspeitos e liminares, que circulam entre as duas esferas, contaminando todos os “puros” ao seu redor. Como fio condutor para essa transição, analisarei aqui o conceito de “corrupção” de maneira polissêmica. De acordo com o dicionário Michaelis, “corrupção” pode ser definida como:

corrupção
cor·rup·ção
sf

1 Ato ou resultado de corromper; corrompimento, corruptela.

2 Decomposição de matéria orgânica, geralmente causada por microrganismos; putrefação.

3 Alteração das características de algo; adulteração.

4 Degradação de valores morais ou dos costumes; devassidão, depravação.

5 Ato ou efeito de subornar alguém para vantagens pessoais ou de terceiros.

6 Uso de meios ilícitos, por parte de pessoas do serviço público, para obtenção de informações sigilosas, a fim de conseguir benefícios para si ou para terceiros. (CORRUPÇÃO, [2024?])

Para o direito penal brasileiro, a palavra “corrupção” aparece em três diferentes contextos. Os dois primeiros se referem a crimes contra o patrimônio público e são definidos como:

Corrupção passiva

Art. 317 - Solicitar ou receber, para si ou para outrem, direta ou indiretamente, ainda que fora da função ou antes de assumi-la, mas em razão dela, vantagem indevida, ou aceitar promessa de tal vantagem:

Pena – reclusão, de 2 (dois) a 12 (doze) anos, e multa. (Redação dada pela Lei nº 10.763, de 12.11.2003)

§ 1º - A pena é aumentada de um terço, se, em consequência da vantagem ou promessa, o funcionário retarda ou deixa de praticar qualquer ato de ofício ou o pratica infringindo dever funcional.

§ 2º - Se o funcionário pratica, deixa de praticar ou retarda ato de ofício, com infração de dever funcional, cedendo a pedido ou influência de outrem:

Pena - detenção, de três meses a um ano, ou multa.

Corrupção ativa

Art. 333 - Oferecer ou prometer vantagem indevida a funcionário público, para determiná-lo a praticar, omitir ou retardar ato de ofício:

Pena – reclusão, de 2 (dois) a 12 (doze) anos, e multa. (Redação dada pela Lei nº 10.763, de 12.11.2003)

Parágrafo único - A pena é aumentada de um terço, se, em razão da vantagem ou promessa, o funcionário retarda ou omite ato de ofício, ou o pratica infringindo dever funcional (Brasil, 1940).

Porém, há um outro cenário em que uma pessoa pode ser condenada por crime de “corrupção”, que é:

Art. 5o A Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescida do seguinte artigo:

“Art. 244-B. Corromper ou facilitar a corrupção de menor de 18 (dezoito) anos, com ele praticando infração penal ou induzindo-o a praticá-la:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos.

§ 1o Incorre nas penas previstas no caput deste artigo quem pratica as condutas ali tipificadas utilizando-se de quaisquer meios eletrônicos, inclusive salas de bate-papo da internet.

§ 2o As penas previstas no caput deste artigo são aumentadas de um terço no caso de a infração cometida ou induzida estar incluída no rol do art. 1o da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990.” (Brasil, 2009).

Conforme salienta Giuliana Monteiro da Silva em sua tese doutoral “A CORRUPÇÃO COMO ARMA POLÍTICA: SELETIVIDADE NA TOLERÂNCIA, ELEIÇÃO E DERRUBADA DE GOVERNOS NO BRASIL (1955–1964)” (Monteiro da Silva, 2022), a “corrupção” como crime contra o patrimônio público se torna um problema social e político no Brasil nos anos 1950, através da grande mídia e como parte da estratégia do IPES e do IBAD para esvaziar o poder de Getúlio Vargas e fomentar a desestabilização da democracia brasileira.

Desde então, as acusações de “corrupção” foram instrumentalizadas em disputas políticas durante períodos democráticos, ganhando especial força na imprensa quando mobilizadas contra políticos considerados populistas (Monteiro da Silva, 2022). Parte substancial da retórica antidemocrática da extrema direita brasileira envolve alegar que, durante a ditadura militar, o Brasil teria vivido 21 anos sem “corrupção”, pois os militares seriam intrinsecamente honestos e disciplinados, incapazes de se desviar de seu “dever”. Basta familiarizar-se superficialmente com o assassinato do diplomata José Jobim, em 1979, provavelmente executado para silenciar suas denúncias da série de irregularidades e desvio de verbas públicas perpetrados durante a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, para concluir o óbvio: a ausência de condenações e investigações contra um governo autoritário não é evidência de sua honestidade, mas sim do seu próprio autoritarismo⁶³.

Durante as duas primeiras décadas após a sua fundação, o Partido dos Trabalhadores se utilizou amplamente da estratégia de denunciar a “corrupção” presente na política brasileira pós-redemocratização. Comumente, a prática era atribuída como um sintoma da falta de moralidade das elites políticas nacionais, que se apropriavam da coisa pública para fins particulares sem pudor. Um fator muito importante na retórica anticorrupção é o principal sujeito responsabilizado no imaginário público pelo desvio de verbas e de poder: o funcionário público. O agente da corrupção ativa, como definido no código penal - ou seja, o indivíduo, a empresa ou a organização que usa de favores ou bens para obter vantagens ou resultados específicos sobre o Estado – aparece de maneira tímida, por vezes até mesmo inexistente, na imprensa e no imaginário popular. Com a implementação do dispositivo de “delações premiadas”, alguns “corruptores” passam a aparecer, mas no papel de “delatores” de crimes alheios. Ironicamente, é o pólo passivo do crime que aparece ativamente como o protagonista do problema. Pouco se questiona sobre os monopólios, as estruturas ou os caminhos que conferem tanto dinheiro e tanto poder à iniciativa privada a ponto de serem capazes de comprar sistematicamente agentes governamentais para seus próprios interesses. Ao invés disso, o problema público é a moralidade (ou a ausência dela) dos agentes públicos que “se deixam corromper”. E o PT se utilizou amplamente desse discurso nos mais diversos momentos de crise política brasileira, como o impeachment de Fernando Collor em 1992, por exemplo.

Portanto, é de uma ironia digna de ficção que tenha sido um escândalo de “corrupção” que foi o ponto nevrálgico que a imprensa e a oposição conseguiram explorar para construir,

⁶³ Para mais sobre o assassinato de José Jobim, ver a seguinte entrevista com Orlando Calheiros: “Caso José Jobim sepulta a tese de que na ditadura não tinha corrupção: entrevista especial com Orlando Calheiros” (Santos, 2022).

paulatinamente, um sentimento popular de repulsa ao próprio PT e suas principais figuras públicas, que veio até mesmo a ganhar a alcunha de “antipetismo”. O “Escândalo do Mensalão”, conforme foi apelidado na época pela grande imprensa nacional, explodiu ainda durante o primeiro mandato presidencial de Lula. À época, foi arrolado pela mesma imprensa como “o maior esquema de corrupção” que já houve na história do Brasil. Se considerarmos as denúncias comprovadas pelas investigações conduzidas pela Polícia Federal, a hipótese não se sustenta em valores financeiros nem em número de envolvidos. Para fins desta tese, pouco importa quem ou o que compuseram de fato o escândalo. O que interessa é que foi com esse escândalo que a figura de Lula começou a ser associada com a de um “ladrão” e o PT como um partido “de ladrões”. Foi com esse escândalo que o discurso de moralidade referente à apropriação indevida do patrimônio público passou a ser, pouco a pouco, novamente uma arma central para a direita política brasileira.

É acompanhando a mudança dos tempos que o ESP finalmente ganha projeção na política nacional e no cenário conservador brasileiro, quase dez anos após a sua fundação. Esse processo está conectado com o momento de inflexão política nos anos 2010, durante os governos Dilma, quando a retórica “anticorrupção” (pecuniária) se une como instrumento e como associação lógica à retórica contra a “corrupção moral”. Esta mudança está intimamente ligada à controvérsia pública que tomou o país referente ao Projeto Escola Sem Homofobia (ESH), que apresentarei mais detalhadamente no ponto a seguir deste capítulo.

3.2 A Pátria Educadora não tem propaganda de opção sexual

Figura 13 - GUERRA CULTURAL: ilustração sobre divisão ideológica no Brasil.



Fonte: Acervo O Globo (2022).

Na escalada antigênero ocorrida nos anos 2010-2020 (Correa, Paternotte & Kuhar, 2018), é através da perseguição de iniciativas como o “Escola Sem Homofobia” que figuras de ultradireita no Brasil, como o próprio Jair Messias Bolsonaro, ganharam palco e *momentum* no cenário político nacional no início da segunda década do século XXI (Vital & Leite Lopes, 2013; Leite, 2014). Em sua tese de doutorado, publicada em 2014, Vanessa Leite observa que a controvérsia pública que provocou a suspensão do projeto “Escola Sem Homofobia” em 2011 poderia ser analisada como uma “janela de possibilidades” (Leite, 2014:175). É importante ressaltar que, embora tenha sido em 2011 com a extinção do “Escola Sem Homofobia” que as controvérsias públicas relativas a gênero, sexualidade e educação tenham ganhado espaço na arena política brasileira, é em 2014, nos debates em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) que a “ideologia de gênero” começa a ser acionada discursivamente nas disputas relacionadas a educação (Miguel, 2016).

O projeto “Escola Sem Homofobia” tinha como objetivo contribuir para a implementação do Programa Brasil sem Homofobia pelo Ministério da Educação, através de ações nas escolas que promovessem a garantia dos Direitos Humanos e o respeito às orientações sexuais e identidades de gênero no âmbito escolar brasileiro. É importante destacar que o projeto foi fruto de uma emenda da deputada Fátima Bezerra (PT-RN), em 2007, que transferia recursos para que o MEC produzisse material nesse sentido. Em sua fase final de aprovação pelo MEC, o projeto foi suspenso publicamente pela presidenta Dilma Rousseff em maio de 2011, após forte pressão de setores religiosos do Congresso Nacional.

Na prática, o material que compunha o ESH incluía cartazes promovendo a diversidade e combatendo a violência a serem colocados em escolas, apostilas pedagógicas e boletins informativos - voltados apenas para educadores - e vídeos curtos e informativos para estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio sobre os temas das violências homofóbica e transfóbica no ambiente escolar, bem como o Caderno que reunia todo o projeto e a sua trajetória.

O grupo que elaborou e executou o ESH era composto por diferentes atores políticos, a dizer: a Global Alliance for LGBT Education (GALE) e as ONGs Pathfinder do Brasil, ECOS – Comunicação em Sexualidade, Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva e ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Leite, 2014). Os textos dessas apostilas e vídeos eram simples e didáticos, concebidos para um público que não tinha qualquer contato prévio com estas questões - como, por exemplo, o problema da evasão escolar de estudantes trans e o medo que estudantes homossexuais sentiriam em “saírem do armário”. O material apresentava discussões bastante introdutórias às temáticas de promoção de direitos e combate à violência contra pessoas LGBT, em particular, no ambiente escolar. Era focado em humanizar pessoas de identidades marginalizadas, valorizar a diferença e combater formas mais ostensivas e diretas de violência contra a população LBGT. Não havia nada ali que fosse voltado para crianças pequenas, que adotasse posições mais avançadas do que a legislação então vigente no país ou que contradissesse os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) ou o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Entretanto, ele foi deturpado por seus opositores e considerado como parte de um suposto projeto maior de implementar a “ideologia de gênero” como política de Estado no Brasil.

Juntamente com deputados “conservadores” como Jair Bolsonaro, pastores evangélicos das igrejas "neopentecostais" (por exemplo, a Igreja Universal do Reino de Deus) e membros de grupos católicos como o Opus Dei foram a linha da frente contra a ESH para a "higiene

moral" das escolas no Brasil. Cris Serra (2023) situa a controvérsia do ESH dentro da crescente influência de grupos evangélicos na política brasileira. O cancelamento, impulsionado por forças conservadoras, é apresentado como um exemplo claro do poder político exercido por esses grupos e sua capacidade de moldar políticas públicas, especialmente em questões de sexualidade e gênero.

Segundo Junqueira (2018:451), “ideologia de gênero” é um “sintagma neológico” utilizado para sintetizar o inimigo imaginado de uma cruzada moral global, inaugurada pela Igreja Católica em meados dos anos 1990 em reação aos debates realizados na Conferência Internacional sobre População, no Cairo (ONU, 1994), e na Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim (ONU, 1995) (Junqueira, 2018; Correa, 2009, 2018; Rosemberg, 2001). Tais discussões ocorreram em torno da aprovação das declarações e plataformas de ação das Conferências e polarizaram feministas organizadas contra representantes da Santa Sé, de países historicamente aliados a ela, bem como os novos aliados deste campo político: os representantes de países de maioria islâmica (Correa, 2018). No documento produzido pela Conferência Internacional sobre População, em 1994⁶⁴, como fruto de uma aliança internacional de ativistas feministas, entraram a defesa de “(...) direitos reprodutivos; o aborto foi reconhecido como grave problema de saúde pública; recomendaram-se políticas universais de educação em sexualidade e afirmaram-se as muitas formas de família.” (Correa, 2018).

Um conceito-chave para a discussão do que seria a “ideologia de gênero” e quem seriam seus cruzados é o de pânico moral. Como propõe Rubin,

[...] pânicos morais são o ‘momento político’ do sexo, em que atitudes difusas são canalizadas em ação política e, a partir disso, em mudança social. A histeria da escravidão branca dos anos 1880, as campanhas anti-homossexual dos anos 1950 e o pânico da pornografia infantil no final dos anos 1970 foram pânicos morais típicos. Devido a sexualidade nas sociedades ocidentais ser tão mistificada, as guerras sobre ela são comumente combatidas a partir de ângulos oblíquos, focadas num alvo falso, conduzidas com paixões deslocadas, e são altamente e intensamente simbólicas (RUBIN, 1998, p. 35).

A polêmica em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, especificamente sobre a inclusão (ou melhor, a exclusão) de temas relacionados a “gênero” e “sexualidade”, se tornou um palco para um complexo jogo político que expôs as profundas divisões ideológicas

⁶⁴ ONU. Plataforma de Cairo – Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, 1994. Disponível em:

<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/relatorio-cairo.pdf>

ONU. Declaração e Plataforma de Ação de Pequim - IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, 1995. Disponível em:

<http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/413-declaracao-e-plataforma-de-acao-da-iv-conferencia-mundial-sobre-a-mulher>

na sociedade brasileira (Mendonça, 2017). A aprovação do PNE ocorreu em um contexto de forte polarização, marcado pelos governos petistas e pelo acirramento das tensões entre grupos progressistas e conservadores, resultando na mobilização estratégica de recursos e de diferentes estratégias políticas por diversos segmentos. A inclusão desses temas em versões anteriores do PNE, que visavam a desconstrução de estereótipos e a promoção da diversidade, assumiu um significado político e pedagógico de suma importância, representando avanços na luta pela igualdade e contra diversas formas de discriminação (Carrara et al., 2016). No entanto, essa mesma inclusão desencadeou uma polêmica significativa que se tornou o principal cenário para a construção e disseminação do termo "ideologia de gênero".

O surgimento e a disseminação do termo "ideologia de gênero" no debate público foram processos complexos e estrategicamente orquestrados. Grupos conservadores, incluindo setores influentes da Igreja Católica e de denominações evangélicas, apropriaram-se do conceito para mobilizar apoio e gerar pânico moral (Mendonça, 2017; Frigotto, 2017). A estratégia consistiu em vincular a temática de gênero à desestabilização da família tradicional e à imposição de uma visão de mundo considerada "perversa" e contrária aos valores cristãos. Essa associação foi veiculada amplamente pela mídia, que contribuiu para a polarização e a construção de uma percepção de ameaça generalizada (Miskolci, 2007). A linguagem alarmista e o uso de termos imprecisos foram fundamentais para a disseminação de uma visão negativa e preconceituosa da temática.

Diversas alianças e articulações políticas se formaram em torno desta polêmica. A "bancada cristã", formada por deputados e senadores católicos e evangélicos, desempenhou um papel proeminente na oposição aos temas de gênero e sexualidade, utilizando argumentos morais e religiosos para justificar suas posições (Mendonça, 2017). Esse grupo contou com o apoio de outros segmentos conservadores da sociedade, que mobilizaram recursos e estratégias políticas para pressionar o governo e garantir a retirada destes temas. A atuação conjunta de católicos e evangélicos foi facilitada por uma ideologia comum e pelo medo de uma "guerra cultural", que os fez considerar seus valores e tradições como estando sob ameaça. Essa ideia, presente nos discursos de inúmeras lideranças religiosas, visava a mobilização dos fiéis contra o que consideravam ser um ataque à família tradicional e aos valores morais (Frigotto, 2017; Mendonça, 2017). Atuações expressivas também foram realizadas por líderes como Silas Malafaia e Marco Feliciano, cuja influência religiosa e capacidade de mobilização entre os fiéis contribuíram significativamente para a construção de uma frente unida contra a inclusão de temas de gênero e sexualidade no PNE.

Por outro lado, movimentos sociais, como os grupos feministas e LGBT, defenderam a inclusão dos temas de gênero e sexualidade no PNE, argumentando que eram essenciais para a promoção da diversidade e da igualdade (Mendonça, 2017; Carrara et al., 2016). Esses grupos utilizaram diferentes estratégias para contestar as alegações da oposição “conservadora”, buscando ampliar a visibilidade de suas pautas e promover o debate público sobre temas como a diversidade sexual e a desconstrução dos estereótipos de gênero. A crise política que culminou no golpe por vias legais que derrubou a presidente Dilma Rousseff se desenrolava simultaneamente às disputas acerca do conteúdo do PNE. A atmosfera de deslegitimação da presidente por múltiplas vias (econômica, fiscal, democrática e moral) criou um ambiente propício para a instrumentalização da “ideologia de gênero” como arma política. A estratégia “conservadora” foi a de apresentar as temáticas referentes a gênero e sexualidade como ameaças a uma suposta ordem social natural e aos ditos “valores tradicionais”, gerando medo e insegurança em setores significativos da população (Miskolci, 2007). Essa estratégia foi particularmente eficaz em um contexto de crise econômica e social que afetava principalmente as classes populares e que gerou uma busca por líderes e soluções que pudessem restaurar a ordem e a moral.

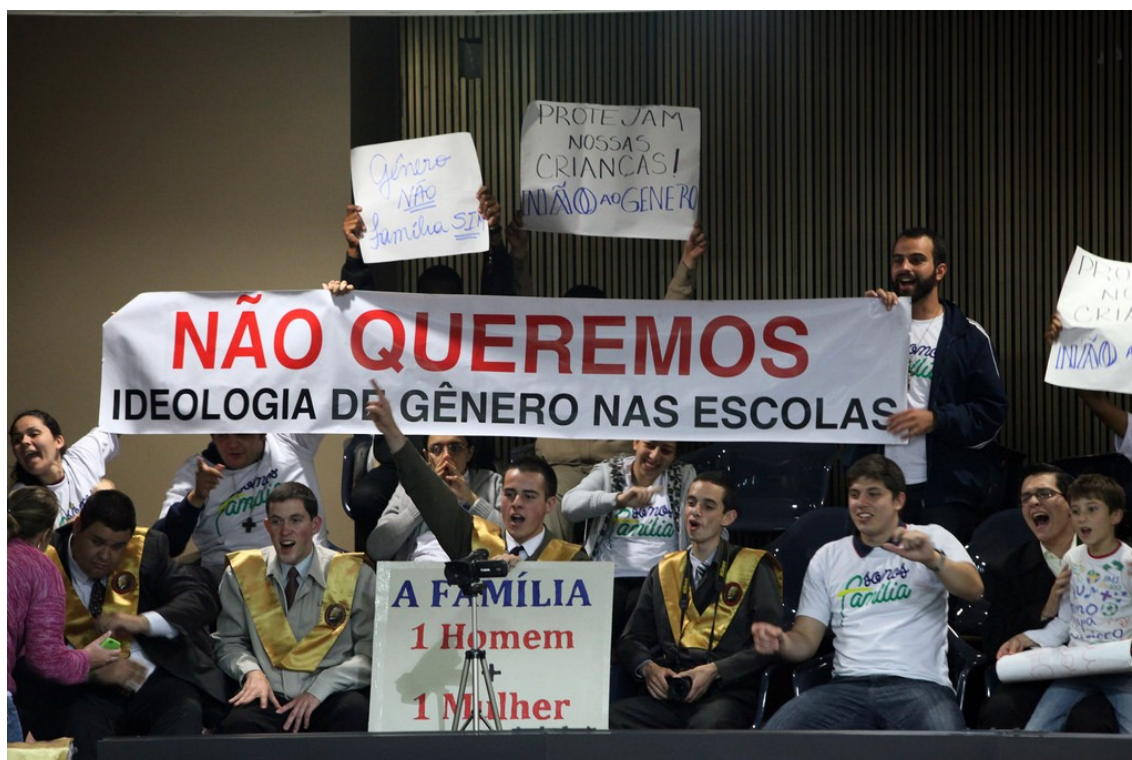
A atuação de diferentes partidos políticos também mediou as disputas em torno do PNE. A polarização ideológica do cenário político brasileiro levou os partidos a adotarem diferentes posições e estratégias em relação à inclusão ou exclusão das temáticas em questão. Partidos do chamado “centrão fisiológico” - que, comumente, podem ter suas origens traçadas ao ARENA - por exemplo, apoiaram explícita ou implicitamente a propagação de desinformação e pânico morais relativos ao PNE, enquanto partidos de esquerda e centro-esquerda geralmente defenderam a inclusão da temática. Entretanto, a complexidade deste cenário é demonstrada pela ambiguidade de posicionamentos, inclusive dentro dos mesmos partidos, revelando o impacto das tensões ideológicas na dinâmica política do período. A atuação dos partidos políticos, como um todo, foi marcada por uma série de alianças e disputas, muitas vezes influenciadas pelas pressões de diferentes grupos sociais e pela dinâmica da própria campanha eleitoral.

No calor das crises acerca do conteúdo do PNE, o ESH retornou ao debate público em 2016 completamente metamorfoseado através de uma “denúncia” realizada por Jair Bolsonaro em seu perfil no Facebook (Lowenkron, 2023). Ao invés de ser recordado como um material introdutório de combate à violência voltado para adolescentes e educadores, o projeto passou a ser chamado de “kit gay”.

“um conjunto de materiais educativos para trabalhar pedagogicamente a homofobia nas escolas”, acabou, no auge da polêmica, quando o projeto foi suspenso e transformado em “tema nacional”, em um “kit gay”, termo cunhado por seus opositores para denotar que o mesmo poderia “fazer propaganda de opções sexuais”, como disse a presidente Dilma, ou ainda ser um “estímulo à homossexualidade, à promiscuidade e uma porta à pedofilia”, como bradou o deputado Jair Bolsonaro. (Leite, 2014: 180-181).

A cruzada moral contra o projeto que nunca chegou a ser implementado foi empregada de maneira espetacular, com amplo uso de redes sociais e plataformas de mensagens instantâneas, divulgando trechos deturpados e descontextualizados de *outras* produções sobre gênero e sexualidade como se fizessem parte do “kit gay” (Trotti e Lowenkron, 2023). No processo de criação do “kit gay” enquanto artefato político, a figura imaginada do “pedófilo” apareceu frequentemente misturada aos professores que falariam da existência de pessoas LGBTI, de saúde sexual e reprodutiva e de igualdade de gênero com crianças e adolescentes. É importante recordar que a construção do “pedófilo” enquanto monstro contemporâneo (Lowenkron, 2015) está associada na ordem dos pânicos morais a pessoas com práticas sexuais heterodoxas, em específico, às pessoas LGBTI (Rubin, 1984).

Figura 14 - Votação do Plano Municipal de Educação, Câmara de São Paulo, 2015.



Fonte: Fotografia de André Bueno, acervo da Câmara Municipal de São Paulo.

Tal como outros pesquisadores brasileiros (Leite, 2014; Balieiro, 2018; Leite e Leão, 2021; Serra, 2023), considero essa transformação do Escola Sem Homofobia em “kit gay” como um ponto-chave para a completa transformação do lugar das questões de gênero e sexualidade na esfera pública no Brasil. Bem como do lugar da educação e das escolas. A construção do “kit gay” foi tão eficaz que, após a suspensão do ESH, o programa ocupou um papel central nos discursos dos "conservadores" e no imaginário brasileiro. Foi com as mentiras sobre o ESH que os "conservadores" construíram o pânico moral (Weeks, 1981) que, em larga medida, permitiu a eleição de Bolsonaro em 2018.

3.3 O ovo da serpente: uma frágil democracia assassinada com pânicos morais e violência política

Em 2014, durante as discussões sobre a construção do Plano Nacional de Educação e as eleições nacionais, o ESH foi mais uma vez utilizado como objeto de controvérsia pública. Àquela altura, o “kit gay” era tratado como uma prova indiscutível de que havia no Brasil uma conspiração da “esquerda” ou mesmo dos “comunistas”, da qual o Partido dos Trabalhadores fazia parte, para destruir a "família" e "abusar das crianças". Esta teoria da conspiração ganhou terreno nos próximos anos. Só em 2015, os membros do Congresso Nacional pronunciaram-se 18 vezes contra o aborto e 56 vezes contra a diversidade sexual e de gênero; naquele ano, havia 14 propostas legislativas contra o aborto e 60 propostas de natureza contrária aos direitos de diversidade sexual e de gênero (Luna, 2017).

Após as eleições presidenciais de 2014, quando Dilma foi reeleita presidente, a direita brasileira não aceitou o resultado e tentou dizer que o processo eleitoral havia sido fraudulento. Como não conseguiram invalidar as eleições através da justiça eleitoral, em 2015, iniciaram, com esses membros do Congresso, um processo de impeachment do presidente que foi, na realidade, um golpe de Estado. Dilma foi acusada de “pedaladas fiscais” e a "prova" do seu crime foram manobras financeiras que nem sequer eram crimes no Brasil e que foram completamente regularizadas após o impeachment de Dilma pelos mesmos membros do Congresso que realizaram a sua deposição.

Durante a sessão do Congresso que decidiu sobre o impeachment, em abril de 2016, os discursos dos parlamentares quase não mencionaram a suposta "corrupção" ou as complicadas razões burocráticas utilizadas para justificar este processo. A palavra mais dita na sessão (após

"o meu voto", por razões óbvias) foi: Família. "Em defesa da família", "para a minha família" e variações foram ditas mais de 110 vezes por 72 membros diferentes do Congresso⁶⁵.

O discurso de Jair Bolsonaro, até então um deputado do “baixo clero” na política nacional, foi tão explicitamente violento que o tornou infame por todo o Brasil. Não é dizer que Bolsonaro não viesse galgando passos para fora da obscuridade política há algum tempo, seja como personagem “cômico” recorrente do programa humorístico CQC durante os anos 2000-2010 ou nas suas tentativas de reparar a sua relação com as forças armadas (Victor, 2022). A seguir, reproduzo o seu discurso e o analiso:

[...] Perderam em 64, perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula, que o PT nunca teve [sic]. Contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o Foro de São Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff. Pelo Exército de Caxias, pelas nossas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo e por Deus acima de todos, o meu voto é sim.⁶⁶ (Bolsonaro, 2016)

“[Eles] Perderam em ‘64’”: o sujeito oculto de sua frase é "a esquerda", "os comunistas", "os trabalhadores", todos unificados aqui. "Perderam agora em 2016": aqui, Bolsonaro estabelece uma ligação direta entre o Golpe Militar de 1964 e aquele momento do Congresso. Ele não esconde que foi um golpe. Imediatamente após o paralelo entre os dois golpes brasileiros, Bolsonaro acrescentou: "Pela família e pela inocência das crianças na sala de aula, que o Partido Trabalhista nunca teve". Aqui, Bolsonaro reforçou que a frente de batalha central de sua cruzada moral eram as escolas, sob a justificativa de "proteger a infância". A segunda parte, "o que o Partido dos Trabalhadores nunca teve" significa que o Partido dos Trabalhadores nunca "protegeu" a suposta inocência das crianças nas escolas. E o que é a inocência? Que criança merece a alcunha de "inocente"? Que criança merece essa proteção?

Para regressar à frase, “temos de proteger a inocência das crianças na sala de aula”. De quem? Quem ameaça a inocência das crianças nas escolas? A resposta era inegavelmente clara: professores.

Com a eleição de Jair Bolsonaro e uma série de correligionários e apoiadores como governadores dos estados e do Distrito Federal em 2018, juntamente com uma leva expressiva de parlamentares de extrema direita no Brasil, o fantasma do fascismo (Eco, 2019) que rondava o Brasil se materializou em política de governo. O cenário político brasileiro em 2019-2023 passou longe de qualquer coisa inventada, por mais semelhanças que guarde com o realismo

⁶⁵ Outros termos amplamente recorrentes foram “Deus” e “filhos”, conforme levantamento realizado pelo jornalista Thiago Reis em reportagem de 18 de abril de 2016 (Reis, 2016).

⁶⁶ Seu voto encontra-se disponível na íntegra no link: < <https://www.youtube.com/watch?v=WvN7nYxbH-o>> (PODER360, 2021).

mágico de Gabriel García Márquez ou Isabel Allende. Nessa realidade, os personagens, cenários e roteiros foram fortemente marcados pelo viés da perversidade de uma democracia genocida (Flauzina, 2019), na qual as divergências e oposições são “resolvidas” pela eliminação do outro e o desprezo pela vida, como se observa com a apologia ao uso de armas de fogo, o assassinato de trabalhadores rurais, de lideranças indígenas e as queimadas na floresta amazônica, no pantanal e no cerrado.

Durante a campanha eleitoral, em 2018, o futuro presidente e diversos outros atores do seu campo político fizeram promessas de não apenas retirar as parcas conquistas obtidas durante os governos federais anteriores no Brasil como de eliminar completamente toda diversidade e oposição, como representado na fala de Jair Bolsonaro em fevereiro de 2018: “Deus acima de tudo. Não tem essa historinha de Estado laico não. O Estado é cristão e a minoria que for contra, que se mude. As minorias têm que se curvar para as majorias” (IstoÉ, 2018).

Gênero e sexualidade seriam temas que caberiam somente à esfera privada da “família” e que não deveriam ser, em hipótese alguma, da alçada da escola. À escola caberia ensinar, em um dos chavões repetidos *ad nauseum*, “português e matemática”. “Adolescentes”, discursivamente misturados com “crianças”, deveriam ser “protegidos” de temas “perigosos” como a sexualidade, pois o simples ato de reconhecer a existência de desejo e prática sexual entre adolescentes estimularia a “pedofilia” e a “sexualização da infância” (Leite, 2014)⁶⁷.

3.4 A criança em perigo iminente como artifício político

“Atenção pedófilos de plantão: a brincadeira acabou, Bolsonaro é presidente.”
(Damares Alves, 03/01/2019)

No Brasil de Bolsonaro, a ameaça da "ideologia de gênero" passou a ser percebida em diferentes locais: museus, televisão, música, jornais e, principalmente, nas salas de aula. Os ataques contra a "ideologia de gênero" também acontecem na universidade e são também demasiado violentos. Mas, em minha pesquisa, me voltei para os discursos e conflitos na

⁶⁷ Diferentemente do que propaga a presidência e seus apoiadores, a escola como lugar de educação para a liberdade e para a diversidade manifesta-se em espaços minoritários. Na maioria dos casos Brasil afora, a educação escolar cumpre o papel de ser um dos espaços de controle social, fundamentais para a sustentação da heteronormatividade (Leite, 2011), que produz silêncios sobre a diversidade sexual e de expressões de gênero (Lionço; Diniz, 2009). Compreendo que a existência de projetos que atuam no cotidiano das escolas é um elemento importante no combate à violência contra grupos marginalizados. As escolas são, majoritariamente, grandes centros de perpetuação de opressões e desigualdades, porém, podem ser espaços de construção de caminhos para uma sociedade justa e igualitária.

educação básica porque, neles, há um tema central para a construção do pânico moral que tomou o Brasil de assalto: a criança.

A criança e a infância mobilizadas nos discursos antidireitos no Brasil não correspondem àquelas presentes no Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente de 1990 ou mesmo às crianças e infâncias plurais da complexa realidade brasileira. Os mesmos atores que fazem discursos públicos para censurar debates sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas são os que defendem a redução da maioria penal no Brasil e que querem que meninas estupradas aos 9 anos de idade não possam ter o direito de abortar se engravidarem. Não importa que organizações internacionais de direitos da criança como a UNICEF digam que a educação sexual nas escolas é uma medida de proteção contra a violência e o assédio sexual de crianças, especialmente contra o incesto.

É a partir das reflexões de Cris Serra em sua tese sobre as construções discursivas produzidas por agentes conservadores acerca “da Família⁶⁸” (Serra, 2024:136) que surgiu a minha ideia de falar sobre uma, talvez, “criança imaginada” e o seu lugar nessa construção nacionalista de um “Brasil conservador”.

Encontro-me, aqui, permeada de inquietações acerca do lugar simbólico que “a(s) criança(s)” tem ocupado nas construções discursivas – considerando aqui o discurso, particularmente quando enunciado por agentes em posição social de poder, como um ato construtor da realidade em si mesmo (Foucault, 1999) – de figuras públicas de destaque no campo político habitado pelos conservadorismos⁶⁹ brasileiros. Aqui, “criança(s)” e “infância(s)” serão elaboradas enquanto conceitos em disputa, pouco importando sua fatualidade em si. Embora a fisiologia humana não tenha mudado significativamente nos últimos milênios, as maneiras como diferentes grupos humanos vêm percebendo e elaborando sobre nossos corpos e o que fazemos com eles são tudo menos estáticas ou estáveis (Preciado, 2022).

É indispensável, para podermos elaborar sobre *quem* seriam as crianças imaginadas pelos discursos públicos dos principais atores conservadores presentes na cena contemporânea, nos debruçar sobre questões raciais e étnicas presentes nesses discursos. Ou melhor, admitir e trazer ao centro do debate a violência racista que funda e molda cada aspecto da sociedade

⁶⁸ “Nesse sentido, olhamos aqui para a família, como vimos, como um ponto nodal das disputas em pauta; mas não é de **qualquer** família que se trata, evidentemente. Trata-se da família, designada por artigo definido no singular, reforçando sua unicidade e exclusividade. Estamos falando da família nuclear reprodutiva, baseada na norma binária cis-heterossexual e no princípio da autoridade adulta e masculina, que justifica a tutela de mulheres e, em medida ainda maior, de crianças e jovens” (Serra, 2023:136 [grifos da autora]).

⁶⁹ Demarco, reiteradamente, que a utilização da palavra “conservadorismos” no plural não é um acidente de percurso, mas uma escolha político-teórica de estranhar o que seria(m) esse(s) campo(s) e evidenciar a pluralidade de agentes e posições que ora se aliam ora se digladiam na cena política nacional (Leão e Leite, 2021).

brasileira. A ocupação do território que hoje compõe o Brasil pelos colonizadores portugueses se deu através do genocídio continuado dos povos originários dessas terras, bem como, posteriormente, do genocídio igualmente continuado de pessoas sequestradas no continente africano para serem traficadas como propriedades privadas, despidas de humanidade, e seus descendentes (Rogerio, 2022; Queiroz, 2022). Esse modelo que, nas palavras de Medeiros (2023), opera com a “matabilidade como forma de governo” não se transformou fundamentalmente do que era em suas origens ao século XXI. Formalmente, não há mais escravidão no Brasil. Em teoria, na Constituição de 1988, as pessoas não devem ser discriminadas por sua cor, raça ou etnia (Brasil, 1988). Entretanto, a expectativa de vida e as diferenças entre os índices de mortalidade violenta ou decorrente de situações de condições precárias de vida entre brancos, negros e indígenas no Brasil são, ainda hoje, abismais (Cebrap, 2023).

Isso posto, as construções sociais sobre a(s) infância(s) e a(s) criança(s) brasileira(s) são, também, discursos racializados. Modesto (2021) define o conceito de “discurso racializado” como:

a produção de discursos racialmente orientados vai além das especificidades dos discursos *de* e *sobre* raça, uma vez que a materialidade do discursivo das/nas condições de produção brasileiras apontam para o funcionamento de discursos racializados em larga escala e em diversas instâncias, tecnologias e materialidades à primeira vista não necessariamente inscritas tematicamente na discussão racial (Modesto, 2021:3 [ênfases do autor]).

O autor retorna a essa temática no artigo “Quem são os ‘moleques’ e os ‘pivetes’ nos dicionários de língua portuguesa? Um estudo discursivo, linguístico e histórico” (Midlej, Carvalho, & Modesto, 2023), no qual, através da análise das ocorrências dos verbetes “moleque” e “pivete” em 34 dicionários de língua portuguesa dos séculos XVIII ao XXI, traçam uma potente análise sobre estereótipos e preconceitos acerca de meninos pretos e pardos no Brasil, constantemente associados à criminalidade, marginalidade, violência e degradação.

Encompassando a violência racializada que permeia e molda os discursos sobre crianças e infâncias, mas indo para além do contexto brasileiro, Sarmiento e Pinto (1997) destacam que a concepção contemporânea de “infância” – a que faixas etárias esse conceito se aplicaria, quais seriam os direitos dessas pessoas, quais seriam as obrigações das sociedades para com elas, qual seria a sua capacidade de responsabilização por seus atos, quais comportamentos são esperados ou adequados delas – não é consensual mesmo entre os países signatários da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, promulgada pela ONU em 1989.

Um fator comum, entretanto, seria a atribuição da necessidade de “proteção” e “cuidado” àqueles que são contextualmente percebidos como pertencentes à categoria “infância”. Entretanto, os discursos conservadores frequentemente reivindicam “proteção” no formato de tutela, com o objetivo de restringir Direitos Humanos e sociais (Corrêa, 2018). Mesmo discursos progressistas frequentemente promovem ideias de proteção à infância e às crianças sem considerá-las como sujeitos plenos por si mesmas, ignorando como determinadas intervenções podem perpetuar a marginalização de comunidades historicamente oprimidas (Aquino, 2018). Se mesmo a humanidade é epistemologicamente negada a pessoas racializadas como “o outro” da branquitude (Davis, 2016) e, no Brasil, em especial às negras e indígenas, a possibilidade de estas serem pertencentes à categoria “criança” e parte de uma infância digna de direitos sociais não é mesmo tangenciada nos discursos públicos de agentes conservadores. Em seu estudo dos programas eleitorais produzidos pelos então candidatos à prefeitura do Rio de Janeiro, Aquino (2018), nota que

A criança aparece predominantemente relacionada com as áreas da Educação, Saúde e Assistência, tratada, quase na totalidade, como sujeito em desenvolvimento e objeto da Pedagogia ou, ainda, como vulnerável (deficiente, pobre, vítima de exploração e abuso), objeto da assistência (Aquino, 2018: 227).

3.4.1 Protegê-las... de quê? De quem?

Figura 15 - Bolsonaro ensinando criança a imitar arma com a mão, em 2018



Fonte: A imagem é um *frame* de um vídeo com autor desconhecido e foi retirada da matéria “Bolsonaro ensina criança a imitar arma com a mão”, de Leticia Fernandes para O Globo (Fernandes, 2018).

No campo dos discursos políticos, as crianças são, em sua esmagadora maioria, objetos e não sujeitos. Não é considerado que elas possam ter ideias próprias e concepções de si ou do mundo que desejam (Aquino, 2018; Sarmento e Pinto, 1997). Na esfera dos conservadores e conservadorismos, a politização da infância seria, mesmo, uma grave ameaça (Miguel, 2016; Balieiro, 2018). A elaboração discursiva sobre a(s) infância(s) pautada no eixo da proteção frequentemente embasada em mitos de pureza (Douglas, 1966), em políticas que não apenas cerceiam direitos, mas também perpetuam a opressão e o silenciamento de experiências infantis que fogem ao concebido como “normal”. A experiência de infância, portanto, se torna um reflexo das estruturas de poder que atuam em uma sociedade que valoriza a conformidade e a normalização sobre a diversidade e a diferença (Brah, 2006). Ao considerarmos a análise crítica das políticas públicas, é fundamental reconhecer como o capitalismo e o colonialismo se entrelaçam nas narrativas em torno da infância. As políticas que se apresentam como protetoras muitas vezes reforçam estigmas e tabus sociais, criando um ambiente que perpetua desigualdades (Carrara, 2015).

Retomando a obra de Lowenkron (2012), já mencionada anteriormente nesta tese, a construção do “pedófilo” enquanto monstro foucaultiano que habita os imaginários coletivos acerca do que se considera aberrante e inominável e “problema social” contemporâneo, é um ponto nevrálgico nessa discussão. No contexto brasileiro contemporâneo – com especial ênfase nos anos de 2019 a 2022, nos quais Jair Bolsonaro era presidente do Brasil – os discursos públicos de figuras como Damares Alves e Jair Bolsonaro trazem à tona uma retórica marcadamente em emoções e moralidade, que gira em torno da proteção da infância, invocando a figura do “pedófilo” como uma ameaça iminente (Balieiro, 2018). Damares Alves, enquanto Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, frequentemente utilizou uma linguagem alarmista ao referir-se à “ideologia de gênero” (Junqueira, 2017) e à necessidade de “proteger” as crianças de “influências” percebidas como perigosas (Cunha, 2018).

Em um discurso realizado durante um culto em uma Assembleia de Deus na cidade de Goiânia (GO), no domingo antes do feriado do Dia das Crianças de 2022 (08/10/2022), a então Ministra Damares Alves denunciou uma suposta rede de tráfico e exploração sexual de crianças que existiria na ilha de Marajó, no estado do Pará (Carneiro, 2022). Aquela não foi a primeira vez que Damares associou publicamente a região à exploração sexual de crianças. Mais especificamente, em um evento no Palácio do Planalto em julho de 2019, nos primeiros meses do governo Bolsonaro, Damares declarou “as meninas lá [Marajó] são exploradas por não terem calcinhas, elas não usam calcinhas porque são pobres”. Em janeiro de 2020, diante da internação de um bebê recém-nascido com supostos indícios de violência sexual (suspeita essa

que foi descartada quase que imediatamente pela equipe médica responsável pelo caso), Damares fez uma declaração pública dando a entender que o “estupro de bebês” aconteceria de maneira recorrente na região. Durante a pandemia, Damares fez visitas recorrentes ao Marajó, nas quais se encontrava com lideranças religiosas e econômicas da região, para promover programas do governo federal de distribuição de cestas básicas e de, supostamente, combate à violência contra mulheres e crianças no arquipélago. O programa “Abraço o Marajó”, que seria a iniciativa para combater a violência contra mulheres e crianças, recebeu inúmeras críticas por ser ineficaz, genérico, sem adesão popular ou de especialistas e ter sido superfaturado. “Segundo o MMFDH, até outubro de 2022, o plano de ação no Marajó já custou R\$829.838.339,40 para execução de 133 projetos, em que 80% estão em execução ou concluídos. Cerca de R\$484.498.914,15 já foram repassados à região, segundo a pasta” (Carneiro, 2022).

A denúncia caluniosa de outubro de 2022 aconteceu uma semana após o primeiro turno das eleições presidenciais daquele ano, com Lula e Bolsonaro se qualificando para disputar o segundo turno. Seria, no mínimo, ingênuo supor que Damares, que havia acabado de ser eleita senadora da república pelo Distrito Federal, tenha “revelado” uma “rede de pedofilia” supostamente descoberta pelo governo federal de Jair Bolsonaro sem nenhum cálculo político por trás. Como salienta Lowenkron (2013):

Não se pode ignorar (e é claro que nenhum político ignora) que a “infância” e, principalmente, as injustiças cometidas contra as crianças constituem um território moral politicamente muito lucrativo para aqueles que conseguem se legitimar como representantes da luta contra essas injustiças. Contudo, a exibição convincente do desinteresse e do altruísmo é condição de possibilidade para obtenção desse lucro simbólico.

A Ministra Damares Alves fez - ao longo de sua carreira, mas em especial em outubro de 2022 - uso político de todos os elementos discursivos e performáticos que Lowenkron destacou durante a “CPI da Pedofilia”, em 2009. Sem oferecer qualquer fonte para as supostas denúncias, Damares narrou em detalhes violências das mais abjetas que estariam acontecendo rotineiramente com bebês e crianças muito pequenas na região do arquipélago do Marajó. Seu discurso foi cuidadosamente elaborado para mobilizar fortes paixões do seu público-alvo, principalmente calcadas no medo e na repulsa, bem como na demanda por proteção para as supostas criancinhas vulneráveis.

Esses discursos frequentemente desconsideram (ou desprezam) a diversidade e a complexidade das experiências infantis e de suas famílias (Serra, 2024); em vez disso, promovem uma visão limitada e moralista, semelhante ao que McClintock (1995) argumenta

em relação ao uso de identidades para justificar práticas de controle social na empreitada do imperialismo inglês sobre o continente africano no século XIX. A intervenção de Bolsonaro e seus aliados na estruturação dessas narrativas revela uma estratégia política específica que visa consolidar apoio entre segmentos conservadores da sociedade, usando o medo como uma ferramenta mobilizadora (Serra, 2024). O que se observa, portanto, não é a proteção da infância, mas uma construção ideológica que utiliza a “a criança” e a iminente ameaça da pedofilia como um marcador de moralidade política (Balieiro, 2018).

Ademais, conforme apontado por Carrara (2015), a simplificação das discussões sobre pedofilia e proteção infantil pode resultar em políticas que, embora bem-intencionadas, podem ser contraproducentes e até mesmo prejudiciais. A proteção se transforma, então, em mecanismo de controle, no qual as vozes das crianças e de suas famílias são ignoradas. Isso é essencialmente um epitome da violência simbólica contra as crianças e as infâncias em sua multiplicidade, discutida por Sarmiento e Pinto (1997), na qual normas sociais rígidas são impostas a populações diversas sob o pretexto da “proteção”.

A “família imaginada” não é uma estratégia discursiva fugaz, uma “cortina de fumaça”, mas sim um instrumento de poder que busca legitimar intervenções nos campos de políticas voltadas principalmente para a saúde, a assistência, a educação e a cultura, orientadas por valores conservadores que moralizam a política e politizam as moralidades (Serra, 2023). Ao construir um inimigo comum — frequentemente interno —, os conservadorismos políticos reforçam um sentimento de pertencimento e identidade coletiva entre seus simpatizantes (Serra, 2023).

Assim, a “família imaginada” serve como uma base simbólica e emocional para a construção de um nacionalismo que quer ser visto como protetor do “autêntico modo de vida brasileiro”. Essa articulação não só consolida os conservadorismos enquanto força política, mas também molda o debate público ao redor de questões sociais pelo viés da moralidade, definindo quem é incluído ou excluído da chamada identidade nacional (Serra, 2023). Embora Bolsonaro, Damares e seus apoiadores não tenham, particularmente entre 2018 e 2022, feito uso recorrente de imagens explícitas de crianças e bebês em situações explícitas de violência, a reflexão de Lowenkron encontra-se extremamente precisa e atual:

[...] as crianças “abusadas” que aparecem nas cenas pornográficas podem ser entendidas como “sujeitos objetificados e subordinados”, isto é, como “vítimas de violência”, frente ao sentimento de “horror” elas emergem predominantemente como crianças “pervertidas” e perigosamente sexualizadas. Com isso, elas são percebidas não apenas como “infâncias em perigo”, mas também como “infâncias perigosas”, nos termos de Donzelot (1980), pois, ao serem deslocadas para um território erótico no qual não deveriam estar, elas participam, ao lado do “pedófilo”, da poluição da noção de infância. Desse modo, sugiro que a “cruzada antipedofilia” protege menos as crianças de “carne osso” que aparecem nas cenas pornográficas do que o ideal de “infância pura e inocente”, ameaçado pelas imagens de infâncias monstruosas (Lowenkron, 2013).

A dualidade da criança pura, que merece proteção, com a criança que se torna “pervertida”, conforme descrito por Lowenkron no trecho acima, aparece de maneira explícita poucos dias depois do discurso de Damares em Goiânia, quando o próprio Bolsonaro narrou em uma entrevista um encontro que teria tido com meninas em uma cidade satélite de Brasília (G1, 2022). Nas palavras do então presidente da República:

Eu estava em Brasília, na comunidade de São Sebastião, se eu não me engano, em um sábado de moto [...] parei a moto em uma esquina, tirei o capacete, e olhei umas meninhas... Três, quatro, bonitas, de 14, 15 anos, arrumadinhas, num sábado, em uma comunidade, e vi que eram meio parecidas. Pintou um clima, voltei. 'Posso entrar na sua casa?' Entrei. Tinha umas 15, 20 meninas, sábado de manhã, se arrumando, todas venezuelanas. E eu pergunto: meninas bonitinhas de 14, 15 anos, se arrumando no sábado para quê? Ganhar a vida.

Assim, a criança *objeto* dos discursos de defesa e proteção possui características bastante delimitadas na viabilização de sua condição de inocência e pureza. Ela deve ser dócil, sem conflitos com a lei ou com figuras de autoridade; submetida à rotina da escola e ao ensino formal na posição de eterna receptora de conhecimentos “apolíticos”, os quais deve ser capaz de reproduzir sem questionar; deve ser membro não de qualquer família, mas da Família (Serra, 2023), na qual também ocupa o seu lugar pré-determinado de absoluta tutela e submissão aos seus pais, em especial, ao Pai. Essa criança, também, não sendo caracterizada como *moleque*, *pivete* ou *delinquente*, não sendo um “menor infrator”, racializa-se no imaginário coletivo como branca (ou embranquecida), considerando que a branquitude ocupa, na cultura brasileira, o lugar da norma silenciosa, que não precisa ser enunciada porque jamais ocupa o lugar do “outro” (Bento, 2002). Sendo “apolítica”, essa criança também é, evidentemente, cisgênero e heterossexual, já que expressões desviantes de estar no mundo e desejar outres seriam conceitos intrinsecamente ideológicos, antinaturais e produzidos de maneira *doutrinária* por ameaças externas ao núcleo familiar (Preciado, 2022). Sendo pura e inocente, essa criança também não deve, de modo nenhum, ser apresentada a qualquer conceito sobre práticas sexuais ou

reprodutivas, adaptadas à sua idade ou não. Ela não deve nunca ser considerada como um sujeito que pode necessitar de políticas públicas de saúde sexual e/ou reprodutiva de modo preventivo e baseado em evidências científicas.

Anderson (2008), em “Comunidades Imaginadas”, analisa como a construção de identidades nacionais frequentemente se fundamenta em símbolos que evocam sentimentos de pertencimento e coesão social. No contexto brasileiro, “a criança” se torna um desses símbolos, representando “o futuro da nação” e a continuidade de valores culturais que muitos segmentos conservadores alegam visar proteger. Este imaginário nacionalista viaja pelo tempo e pela história, idealizando um passado que jamais existiu, no qual “as crianças” supostamente eram vistas como portadoras de uma pureza que precisa ser preservada contra as “ameaças da modernidade”, principalmente aquelas associadas à diversidade de gêneros e sexualidades e à crítica aos conservadorismos (Preciado, 2020).

4 PEQUENOS INCÊNDIOS POR TODA PARTE

O capítulo a seguir, embora menos fragmentário do que o capítulo 3, constituiu-se como uma compilação de levantamentos e registros feitos em diferentes períodos desde 2018. A primeira parte deste capítulo contém levantamentos de matérias jornalísticas com casos de perseguição e censura a professores escolares entre 2018 e 2022. A segunda parte se dedica a reflexões sobre as redes de ativismo e apoio mútuo de educadores que eu mapeei no mesmo período. A minha capacidade de realizar esses levantamentos da maneira sistemática e consistente como eu havia planejado e mesmo como comecei a fazer, em 2019, foi severamente prejudicada pelos inúmeros fatores pessoais e sociais listados na Introdução desta tese. Desse modo, assumindo aqui a posição ousada de Leandro Konder de não negarmos nossas falhas e ausências, mas incorporarmos-las tanto quanto possível ou relevante, esse trabalho, ao invés de constituir a etnografia documental ou a netnografia que eu planejava realizar, permanece aqui como o meu *curriculum mortis* e a linha guia dos questionamentos desenvolvidos por mim, a nível teórico, nos três primeiros capítulos da tese.

A negação do outro e do diverso é uma marca dos conservadorismos de todas as eras e locais e, como já explicitado anteriormente, este tem intensa atuação no campo da educação. Através de redes pessoais, ainda em 2018, chegaram a mim relatos de profissionais da educação sobre se sentirem constantemente apreensivos com a possibilidade de verem uma aula sua filmada e compartilhada “na internet”, caso expressassem em sala de aula posicionamentos políticos identificados com “a esquerda” (real ou imaginada), ou mesmo simplesmente caso abordassem temas que eram considerados “polêmicos”, mesmo que parte do currículo, como dar as aulas previstas sobre a Revolução Russa, temendo acusações de fazerem “propaganda comunista” por seus alunos ou seus responsáveis. Eu não consegui realizar as entrevistas que gostaria de ter feito com essas pessoas, então essas experiências de violência aparecerão nesse capítulo através de matérias de jornal e de relatos encontrados, em particular, no podcast “Professores Contra o Escola Sem Partido”.

A terceira parte deste capítulo virá a partir de dados coletados de maneira autoetnográfica, relatando experiências e impressões minhas a partir de cenas ocorridas em escolas diferentes do estado do Rio de Janeiro nas quais estive presente enquanto ativista e pesquisadora entre os anos de 2018 e 2022, mas não com a finalidade de realizar a minha pesquisa doutoral em si. Embora eu mesma não tenha atuado enquanto professora do ensino básico, as cenas que eu registrei ao longo dos anos em diários, anotações e mensagens se

constituem, aqui, como amostras de uma série de dinâmicas tanto de repressão quanto de resistência no que tange as temáticas de gênero e sexualidade no “chão da escola”.

As três escolas em questão serão descaracterizadas e anonimizadas tanto quanto possível. Este anonimato garante que as cenas descritas não sejam individualizadas nas instituições nas quais ocorreram, uma vez que aparecerão aqui como inflexões de disputas políticas e morais que atravessaram os cotidianos escolares do Brasil inteiro no período em questão. Em segundo lugar, mas não menos importante, essa escolha se dá por uma questão ética e metodológica: embora as minhas qualificações profissionais não tenham sido ocultadas ou escamoteadas – ao contrário, meus diplomas acumulados e experiências progressas em situações similares em outras escolas me serviu como fator de respeitabilidade –, eu não estive em nenhuma dessas escolas enquanto parte de um projeto estruturado de pesquisa e, portanto, só devo, aqui, falar de minhas impressões e memórias difusas, sem implicar premissas de verdade a nenhuma das pessoas com quem estive em contato ao longo desse tempo.

A autoetnografia, conforme a utilizo aqui, conjuga múltiplas influências teóricas e metodológicas na sua práxis. Originária tanto da literatura, com ênfase no gênero autobiográfico, quanto de disputas éticas e políticas no campo da antropologia acerca das estruturas de poder reproduzidas no próprio fazer antropológico tradicional, que perpetua dinâmicas dicotômicas, coloniais e excludentes acerca dos grupos considerados enquanto “objetos” de pesquisa (Versiani, 2002). Como a multiplicidade de vozes e sentidos que a autoetnografia propõe que se produza, também não há uma definição perfeitamente consensuada sobre exatamente “o que” caracterizaria uma autoetnografia ou mesmo se ela se caracterizaria como um método, um paradigma ou um gênero de escrita.

A autoetnografia aparece, aqui, tanto enquanto herdeira bastarda da “escrita de si” foucaultiana, quanto como uma “acomodação razoável”⁷⁰ para compensar os prejuízos que tive enquanto pessoa autista em um doutorado acadêmico inicialmente sem diagnóstico e posteriormente sem ter recursos institucionais disponíveis que garantissem a minha plena inclusão na pós-graduação. Reforço essas limitações vividas na produção da minha pesquisa e

⁷⁰ A Lei Federal 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão à Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência ou LBI, institui, na introdução do seu capítulo IV: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015). Embora o texto utilize da expressão “comunidade escolar” em múltiplas instâncias, ao invés de “instituições de ensino”, ele também reforça que o direito à educação inclusiva se refere a todas as etapas do ensino e ao longo de toda a vida da Pessoa com Deficiência. Isso significa que é, também, dever das Instituições de Ensino Superior e seus organismos garantirem e proverem a inclusão de seus estudantes, incluindo a adaptação de tarefas ou mesmo de avaliações, se assim for julgado necessário na avaliação biopsicossocial do estudante com deficiência.

da escrita da minha tese como uma escolha política e metodológica. Ao registrar as barreiras visíveis e invisíveis para a minha plena inclusão e acesso ao ensino enquanto pessoa com deficiência e o seu impacto em todos os níveis da minha produção, registro também que os privilégios sociais que possuo (ser branca, vir de uma família de classe média com acesso à educação superior, ter residido em uma das principais cidades do país durante toda a minha vida, entre outros) não foram e não são o suficiente para compensar a ausência de políticas concretas e institucionais de inclusão. Com isso, não apenas ofereço um registro honesto sobre esse labor científico que, espero, possa servir também como conforto para outras pessoas que experimentaram e ainda experimentarão dificuldades análogas às minhas, como combato o mito neoliberal de que, com esforço individual, tudo pode ser alcançado por qualquer pessoa.

Para além da aceitação radical das falhas que qualquer pesquisa e qualquer trajetória têm (Konder, 1983), foi na leitura de autoras feministas sobre a teoria social da deficiência e a chamada “teoria crip” (Mello e Gavério, 2019; Gama, 2020) que encontrei outra maneira de pensar acerca desses registros, considerando-os (e a mim mesma) pelo que são e não pelo que deveriam ter sido. Desse modo, me afastando das pretensões positivistas de ciência, produzo aqui um labor antropofágico (Netto, 2014), no qual exponho desavergonhadamente que a linha entre fato e ficção se borram na imperfeição das memórias recuperadas por mim, a pesquisadora e narradora dos eventos.

4.1 Vigiar e punir: a atualização da censura no ambiente escolar

Tendo divulgado a sua intenção de se candidatar a presidente desde novembro de 2016 (G1, 2016), a candidatura de Jair Bolsonaro ao mais alto cargo da república brasileira foi formalmente anunciada pelo Partido Social Liberal (PSL) em 22 de julho de 2018 (Mendonça, 2018). Em 2020, determinei essa data como marco inicial para a coleta de casos de perseguição política contra professores da educação básica divulgados tanto nas redes sociais dos grupos que eu me propunha a acompanhar quanto para os casos que chegaram até mim através de redes pessoais.

Um dia após a eleição de Jair Bolsonaro presidente do Brasil, em outubro de 2018, a matéria “Deputada do PSL pede que alunos gravem vídeos para denunciar professores” (LINDNER, 2018), informa que a então recém-eleita deputada estadual, Ana Caroline Campagnolo (PSL-SC), havia criado um canal informal de coleta de denúncias na internet a

partir da atuação de professores em sala de aula. A deputada prometeu anonimato aos “denunciantes” e pediu que as denúncias fossem enviadas a ela contendo o nome completo dos professores, a cidade e a escola onde a situação relatada haveria ocorrido. A campanha era direcionada para mapear professores do estado de Santa Catarina (SC) que expressassem em sala de aula sentimentos negativos em relação à eleição de Bolsonaro à presidência da República. Diante de questionamentos em redes sociais acerca da campanha, a matéria informa que a deputada teria respondido com: “é só se comportar direitinho que não precisa ter medo”.

Em novembro de 2018, em entrevista concedida ao Brasil Urgente (ALMEIDA JR., 2018), o presidente Bolsonaro fez uma declaração conclamando estudantes a gravar professores em sala de aula. A fala veio a partir de uma questão do Enem na sessão de Língua Portuguesa que, ao discutir dialetos, incluiu o Pajubá, dialeto criado por travestis brasileiras que mistura palavras de origem indígena, africana e português vernacular. O presidente chamou a existência de tais questões de “doutrinação exacerbada”. Alguns meses depois, em maio de 2019, a matéria publicada “Campanha ‘anti-doutrinação’ contra professores eleva estresse em sala de aula” (BETIM, 2019) traça um retrato de profundo estresse e sofrimento mental entre professores das redes pública e privada da cidade de São Paulo. A matéria traz relatos de professores de aumento do confronto em sala de aula com alunos, que acusam os docentes de os estarem “doutrinando”; autocensura diante do medo de perseguição política; e constante preocupação com a possibilidade de terem suas aulas filmadas e divulgadas nas redes sociais de modo negativo. Nos relatos, também há o indicativo de que o contexto de ascensão de conservadorismos produz impactos específicos para professores LGBTIAPQN+, como no trecho a seguir:

A situação mais grave não aconteceu com ele [um dos professores entrevistados], mas sim com uma professora homossexual que foi usada como exemplo por uma aluna na hora de se assumir para sua família. "Essa colega acabou afastada da turma e viu sua grade ser reduzida drasticamente. Ficou insustentável e ela teve de deixar a escola" (BETIM, 2019).

Ainda em maio de 2019, o Ministério da Educação, através de seu site oficial, lançou uma nota (Brasil, 2019) orientando alunos e responsáveis a reunirem e enviarem provas contra docentes que tivessem cancelado aulas ou estivessem chamando os alunos para as manifestações “em defesa da educação” que ocorreriam no dia 30 de maio. Podemos localizar que os sentimentos de autocensura e medo de perseguição têm origem em ameaças muito explícitas da parte de atores políticos “conservadores”. Seja na figura do então presidente da república, seja de seus apoiadores.

Para além das ameaças relativas às garantias de liberdade de docência e estabilidade no emprego, entre 2018 e 2022, houve casos mais extremos de perseguição e ameaça a professores escolares por razões políticas. As matérias d’O Globo por Rafael Galdo de 04 de abril de 2019, intitulada “Sepe-RJ, OAB e Justiça Global relatam situação do professor Pedro Mara à ONU” (Galdo, 2019), e do Intercept-Br pelo próprio professor Pedro Mara de 12 de abril de 2019, intitulada “Estou fugindo dos assassinos de Marielle. O estado cortou meu salário em vez de me dar proteção” (Mara, 2019), retratavam a tragédia de um professor da rede estadual de ensino que descobriu ser uma pessoa de interesse por parte dos acusados do assassinato de Marielle Franco. Filiado ao Partido Socialismo e Liberdade, militante antiproibicionista de drogas, militante sindical, negro e abertamente gay, ao invés de encontrar proteção por parte do governo do estado do Rio de Janeiro, Pedro Mara sofreu um processo de exoneração por abandono do seu cargo, ao fugir do estado temendo por sua vida.

4.2 Guerrilhas pedagógicas: uma arqueologia de discursos digitais

A ausência de iniciativas governamentais para o combate às desigualdades de gênero e sexualidade nos ambientes escolares não significa que essas temáticas não apareçam de outras maneiras. Utilizo o conceito de “guerrilha digital” para descrever os grupos que localizei nos primeiros anos da minha pesquisa por algumas razões. Inspirada na ideia gramsciana de “guerrilha cultural”, a “guerrilha digital” é uma estratégia que visa romper com as narrativas e estruturas de poder estabelecidas. Isso pode incluir a criação de conteúdos alternativos, a disseminação de informações que desafiem a hegemonia das narrativas dominantes e a promoção de contranarrativas que representem vozes marginalizadas. A “guerrilha digital” se utiliza de redes sociais e plataformas digitais de comunicação para engajar usuários que possam “compartilhar” os conteúdos produzidos pelos grupos ou indivíduos engajados. No século XXI, em especial após as denúncias contra a Meta em 2016 de manipulação das eleições nos EUA e da explícita participação política dos maiores CEOs das *big techs* no segundo mandato de Donald Trump enquanto presidente dos EUA⁷¹, não é possível pensar na internet como um espaço público ou que tenha qualquer neutralidade.

⁷¹ Fontes: < <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cx2k80ekl3ko>>.

Os espaços mais acessados no Brasil e no mundo são, majoritariamente, produtos de empresas privadas com interesses particulares. O “conteúdo” disponível para consumo é enviesado e comodificado nos mínimos detalhes através de algoritmos que filtram temas e mesmo palavras indesejadas pelos proprietários e gestores das redes. Nesse contexto, a ideia de “guerrilha” torna-se ainda mais relevante quando pensamos em conteúdo contra hegemônico que é compartilhado nessas plataformas. “A internet” aparece aqui como meio de comunicação e como *lócus* das cenas sociais descritas. Como nos lembra Hine (2015), não há como pensar, no mundo contemporâneo, que as relações sociais travadas “na” internet são separadas das demais experiências humanas no “mundo real”. Assim, não fazemos uma diferenciação de valor entre o ativismo realizado *online* e o ativismo *offline*, até mesmo porque, como a trajetória do ESP e as eleições brasileiras de 2018 bem demonstram, a relação entre os dois é de natureza extremamente permeável.

Entre 2019 e 2020, mapeei as seguintes redes de ativismo contra a censura na educação: “Professores contra o Escola Sem Partido” (PCESP), “Observatório da Educação Democrática Carioca”, “Escola Sem Mordaza”; e “Movimento Liberdade Para Ensinar”. A partir dos dados que coletei à época, me propus a construir um olhar analítico acerca das iniciativas organizadas por professores em resposta ao “Escola Sem Partido” e às investidas de censura nas escolas. Também aqui se realiza a análise de discurso e política dos materiais produzidos pelos grupos selecionados. Os materiais analisados se constituem de páginas disponíveis na internet - seja em sites autônomos, seja em redes sociais - e as publicações disponíveis nestas. Interessavam-me, também, cartas públicas, manifestos e “cartilhas de autodefesa” produzidas pelas iniciativas selecionadas. O volume do material analisado será muito inferior ao originalmente planejado e mesmo coletado por alguns fatores.

No caso do “Observatório da Educação Democrática Carioca”, eu não consegui ter acesso às denúncias e relatos coletados pela iniciativa antes da sua extinção e da retirada do seu site do ar. Deles, consegui apenas esta cartilha⁷²:

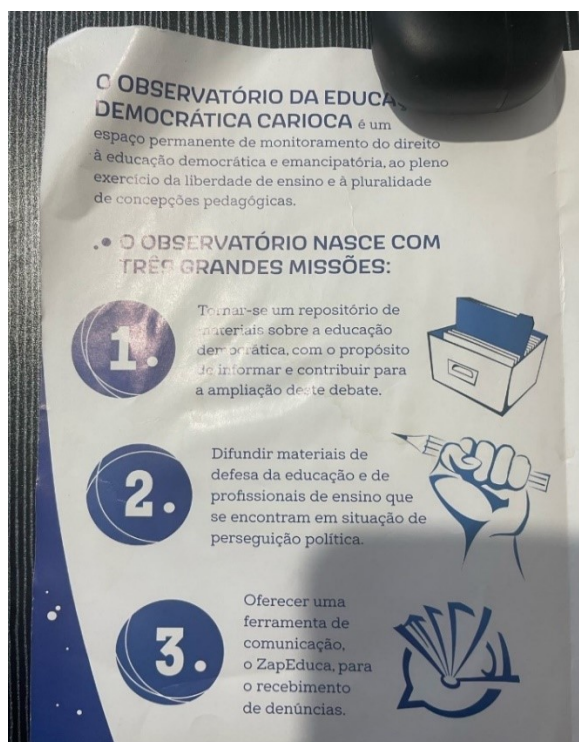
⁷² As fotografias a seguir são de meu acervo pessoal, registrando material coletado em campo.

Figura 16 - Fotografia do panfleto “Observatório da Educação Democrática Carioca”, capa



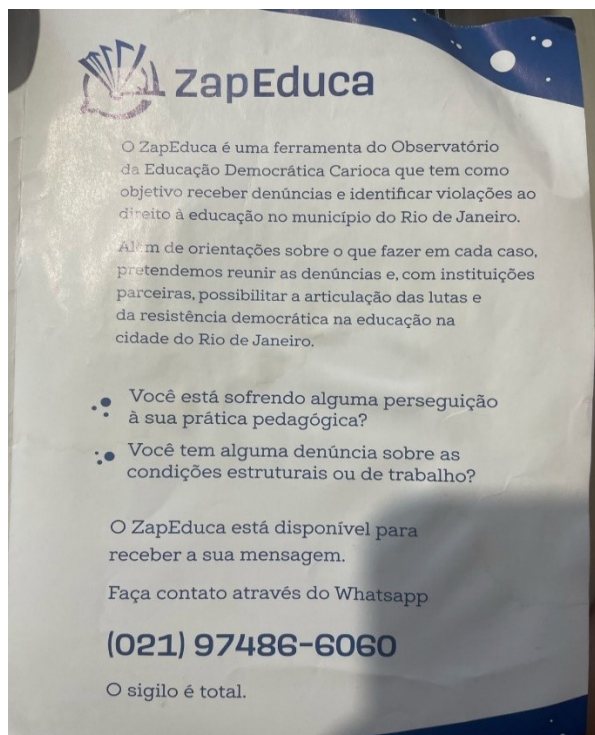
Fonte: A autora, 2020.

Figura 17 - Fotografia do panfleto “Observatório da Educação Democrática Carioca”, página 1



Fonte: A autora, 2020.

Figura 18 - Fotografia do panfleto “Observatório da Educação Democrática Carioca”, página 2



Fonte: A autora, 2020.

Figura 19 - Fotografia do panfleto “Observatório da Educação Democrática Carioca”, contracapa



Fonte: A autora 2020

No que tange à netnografia que realizei acompanhando as redes sociais do “Professores Contra o Escola Sem Partido”, também não foi possível acrescentá-la à tese pois grande parte

dos meus registros dessa etapa do campo foram perdidos e não foram resgatados a tempo do prazo da minha defesa. Há menos de um mês da data limite para a minha defesa, eu encontrei alguns dos links dos posts no Facebook que eu havia localizado a partir da página, mas as capturas de tela e textos que escrevi a partir delas estão, até o momento, perdidos.

No caso do “Professores Contra o Escola Sem Partido”, analisei também o conteúdo e as discussões realizadas nos programas do *podcast* “PCESP”. Sobre esse *podcast* e o “Professores Contra o Escola Sem Partido”, é interessante observar que, embora a “ideologia de gênero” tenha ganhado centralidade como pauta do “Escola Sem Partido” anos após a sua fundação (Miguel, 2016), o tema já aparece como objeto de discussão dos apresentadores e convidados já do primeiro programa do referido *podcast*⁷³.

O “Escola Sem Mordaca” era uma das iniciativas organizadas por professores, dentre outros atores políticos, como atos de resistência (hooks, 1994) à crescente perseguição constatada dentro e fora das escolas brasileiras ao longo da última década. No site da iniciativa “Escola Sem Mordaca”, Paulo Freire aparecia como uma referência em destaque, tendo seus livros disponibilizados para *download* gratuito e sendo citado constantemente em publicações. A iniciativa, que se define em sua página na rede social Facebook como:

[uma] Frente unitária formada por centrais sindicais, sindicatos, partidos políticos, mandatos parlamentares, movimentos sociais, estudantis e populares em defesa da liberdade de expressão e de opinião nos estabelecimentos de ensino e contra quaisquer formas de opressão, violência e censura aos profissionais da educação.⁷⁴

Em entrevista de 24 de junho de 2016 intitulada “‘Eles querem retirar a diversidade da escola’, Renata Aquino, integrante do movimento que critica o Escola Sem Partido, afirmava que o grupo de Miguel Nagib queria manter fora da escola o que contraria a “moral cristã” (EL PAÍS, 2016). A entrevista permite traçar as origens e o perfil do movimento. De acordo com a matéria, o grupo surgiu como um grupo de estudos de graduandos em História na Universidade Federal Fluminense (UFF) a partir de uma disciplina ministrada pelo prof. Fernando Penna. O grupo de estudos virou grupo de pesquisa e, de grupo de pesquisa, virou uma página no Facebook e um site⁷⁵, em 2016, e, hoje, conta também com um canal do YouTube e um *podcast*, disponibilizado em diversas plataformas.

Originalmente, o grupo se propunha a mapear, monitorar e divulgar os projetos de lei relacionados ao ESP. Sua atuação incluía também, de acordo com Renata, o monitoramento das

⁷³ “[PCESP Podcast #1] O que é uma boa educação?” foi ao ar no dia 24 de julho de 2018 e encontra-se disponível em <<https://profscontraoesp.org/2018/07/24/1724/>>. Acesso em novembro de 2020.

⁷⁴ Disponível em <https://web.facebook.com/frenteescolasemmordaca/about/?ref=page_internal>. Acesso em novembro de 2020.

⁷⁵ Disponível em <https://profscontraoesp.org/>. Acesso em 31 jan. 2021.

atividades do ESP nas redes sociais. Em sua fala, ela caracteriza as propostas relativas ao ESP como “censura” ao trabalho docente e “avanço da esfera privada sobre a esfera pública” em relação ao cerceamento de determinados temas em sala de aula. Ela destaca também a importância de temáticas relativas a gênero nas escolas:

[...] a gente entende que essas coisas [debate de gênero] precisam aparecer na escola porque a escola é o espaço onde os alunos vão ter contato com aquilo que eles não conhecem. É na escola que eles aprendem a não ter preconceito e a entender que essas pessoas são tão cidadãos quanto eles. Diversas pesquisas mostram que a escola é o principal lugar de reprodução de desigualdade e de preconceito na sociedade.

As esferas do ativismo, da pesquisa e da docência se misturam na atuação dos integrantes do PCESP. A sua origem enquanto grupo de pesquisa universitário aparece em diversos momentos nos materiais e discursos produzidos por eles. Debates teóricos que utilizam autores clássicos e contemporâneos da filosofia, história, educação, economia e ciências sociais aparecem como base e fundamentação dos argumentos políticos na defesa de um modelo de escola e de educação voltados para a diversidade, a democracia e o pensamento crítico. Há também o reconhecimento de espaços mais tradicionais de movimentos sociais ao, por exemplo, realizar um programa no seu podcast mensal para discutir “Mães na Universidade” e convidar um painel formado majoritariamente por ativistas do movimento estudantil universitário. Assim, fazemos a opção de nos referir aos integrantes do PCESP, como “ativistas-pesquisadores”.

hooks (1994) combina a práxis antirracista das comunidades negras e segregadas do Sul dos Estados Unidos e sua tradição docente de compreender o espaço escolar como potencial ferramenta de libertação para a juventude negra, com a práxis freiriana da pedagogia crítica e educação como ferramenta de liberdade. Em seu trabalho, hooks (1994) defende uma “pedagogia engajada”, na qual professores tenham uma abordagem holística dentro e fora de sala de aula, com uma defesa inarredável do pensamento crítico e descartando quaisquer ilusões de completa separação entre o que é conteúdo, o que é sentimento, o que é pessoal e o que é político.

De sua criação, em 2015, a esfera digital de atuação do PCESP se ampliou de uma página no Facebook para incluir perfis nas redes sociais Twitter e Instagram, que funcionam de modo bastante análogo à página original; um site; um podcast criado em fevereiro de 2018 com programas regulares mensais e ocasionais programas extras; e um canal na plataforma YouTube, onde, além da divulgação dos podcasts, ainda há diversos vídeos nos quais os ativistas-pesquisadores abordam suas pautas e debatem acontecimentos políticos e sociais “da ordem do dia”.

O site “profscontraesp” é uma ferramenta poderosa de formação teórica e legal para professores e pessoas em geral interessadas em combater incursões conservadoras no espaço escolar⁷⁶. Embora se chame “Professores contra o Escola Sem Partido”, está presente no cabeçalho do site a frase “Educadoras, educadores e estudantes contra a censura na educação”, indicando que os integrantes do movimento não incluem apenas pessoas com atuação profissional no campo da educação. O site ainda possui publicações contendo textos de opinião, ensaios teóricos, análise de matérias de jornal e publicações de redes sociais e manifestos políticos, bem como a divulgação dos episódios do podcast.

É interessante observar que, embora a “ideologia de gênero” tenha ganhado centralidade como pauta do ESP anos após a sua fundação (MIGUEL, 2016), o tema já aparece como objeto de discussão dos apresentadores e convidados do primeiro programa do referido *podcast*⁷⁷. Entre fevereiro de 2018 e janeiro de 2021, o podcast contou com 31 programas regulares e 13 programas extras. Desses, 11 abordam explicitamente temas do campo de discussões do gênero e da sexualidade. No entanto, esses temas estão presentes no corpo das discussões dos outros programas já lançados pelo PCESP. No site, o “PCESP Podcast” aparece definido como:

O PCESP Podcast é um programa sobre política, educação, história e tudo o mais que couber dentro disso. O Professores Contra o Escola Sem Partido é um grupo de estudos e um coletivo de militância por uma educação democrática radical e plural.

O vídeo mais visualizado no canal do YouTube é intitulado “Gênero: o que é e o que não é”⁷⁸ que, com duração de 4:33 minutos, obteve 1.753 visualizações. O vídeo consiste em um dos ativistas apresentando de forma sintetizada, na sua primeira metade, as discussões de Joan Scott em “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” (1995) e, na segunda metade, introduzindo um gráfico com dados de violência contra mulheres a partir de atendimentos no SUS em 2014, correlacionando a abordagem de temas relativos a gênero nas escolas com o combate à violência doméstica e íntima. Dos 5 comentários ao vídeo, há três positivos e dois negativos. Um é emblemático das controvérsias públicas que discuto nesta tese, portanto, o

⁷⁶ No site, a seção “Bibliografia e referências” reúne todos os materiais acadêmicos coletados pelos ativistas-pesquisadores do PCESP. Na seção “Vigiando os projetos de lei”, encontram-se os projetos de lei submetidos em todas as esferas legislativas brasileiras. A seção “Documentos técnicos para se defender de censura” reúne materiais produzidos por outros movimentos e iniciativas, como o “Manual de defesa contra a censura nas escolas”. Similarmente, a seção “Legislação de apoio” lista artigos da Constituição de 1988, emendas constitucionais, documentos internacionais do qual o Brasil é signatário e legislação referente ao ensino de questões raciais nas escolas.

⁷⁷ “[PCESP Podcast #1] O que é uma boa educação?”, 16 fev. 2018. Disponível em <https://bit.ly/2YGcb50>. Acesso em 31 jan. 2021.

⁷⁸ Disponível em <https://bit.ly/39EXOco>. Acesso em 31 jan. 2021.

reproduzo literalmente a seguir: “Escola não é lugar para isso, vocês [sic] querem é desconstruir o modelo tradicional de família”.

Na página do PCESP no Facebook há mais de uma centena de publicações que abordam temas relativos a gênero e sexualidade. Dezenas são compartilhamentos de notícias jornalísticas, por vezes apenas destacando as manchetes ou citando um trecho da notícia no texto da publicação, por vezes inserindo comentários sobre o conteúdo da matéria. Por exemplo, quando, em 25 de abril de 2020, a Folha de São Paulo noticiou a decisão unânime do Supremo Tribunal Federal em julgar como inconstitucional uma lei municipal da cidade de Novo Gama (GO) que proibia livros que contivessem “material com informações de ideologia de gênero” nas escolas da cidade, a publicação do PCESP declarou:

GANHAMOS!

Profs que nos acompanham, agora a gente tem que pegar isso aqui e andar sempre com essas decisões e votos dos ministros debaixo do braço.

O combate à censura é um combate por corações e mentes. Essa decisão precisa ser espalhada pra diminuirmos a força do outro lado.⁷⁹

A primeira publicação do site do PCESP se chama “O que se fala quando se fala sobre ‘ideologia de gênero’” e foi originalmente publicada em um blog chamado “Movimento Liberdade Para Ensinar”, em 17 de agosto de 2015. O texto discute um material que, segundo a publicação, seria “um arquivo em formato .pdf que tem circulado por espaços conservadores na internet durante as discussões dos Planos de Educação em 2015”, que continha o seguinte texto: “Você já ouviu falar sobre a ‘ideologia de gênero’? Conheça esta ideologia e perigo que você e seus filhos estão correndo”. A ativista-pesquisadora do PCESP se dedicou a analisar o discurso e os argumentos contidos na cartilha, nomeando “as táticas inflamatórias utilizadas de campanha do medo e discurso conspiratório”. Ela propõe neste texto a não utilização do conceito “ideologia de gênero” ao se debater com materiais antigênero, para não levar os interlocutores a uma posição instantaneamente defensiva. Além da cartilha antigênero, o texto também se posiciona contrário à Proposta de Emenda à Lei Orgânica Municipal (PELOM) 145/15 do então vereador Campos Filho (DEM/Campinas-SP), que proibia o termo “gênero” em todas as leis do município. Por fim, a autora conclui:

Depois de dezenas de pesquisas estatísticas que comprovam a desigualdade entre os gêneros, não deve realmente ser da alçada da escola discutir estas questões? Na medida em que a escola está formando pessoas para serem cidadãs, terem consciência de seus direitos e deveres, ter capacidade de agir na esfera pública, tudo isso, como que não devemos discutir com os e as jovens estas coisas tão essenciais que permeiam todas as esferas de suas vidas?

⁷⁹ Disponível em <https://bit.ly/2YFaI9i>. Acesso em 31 jan. 2021.

Em 2020, ao abrir a rede social Facebook e digitar “Professores contra o Escola sem Partido” no mecanismo de busca embutido na mesma, “o Facebook” me informa que há três possíveis resultados para nossa solicitação. Os três resultados se dividiam entre dois grupos e uma página.

Um “grupo” no Facebook é um subfórum organizado em torno de um tema comum em que usuários podem fazer “publicações” próprias e interagir com as “publicações” de outros; as “publicações” podem ser textos, imagens ou vídeos com os mais variados temas - de comentários sobre acontecimentos sociais e programas de televisão a compra e venda de objetos e serviços. Os grupos contavam também com “administradores”, que podem ser as pessoas que os criaram, bem como membros que foram adicionados ao grupo posteriormente. Administradores têm o poder de editar as informações referentes ao grupo, aceitar e excluir membros e normalmente são quem cria as regras de convivência no espaço online.

Páginas também possuem administradores, com a diferença de que, enquanto grupos são fóruns de discussão, “páginas” são murais em que apenas os administradores podem criar conteúdo - como textos, vídeos e imagens.

Um dos grupos se chamava “Pais, Alunos e Professores CONTRA o Escola Sem Partido e Pela Democracia!”. Esse grupo era público, o que significa que o seu conteúdo e os seus membros podem ser vistos por qualquer usuário da rede Facebook, e contava, em 2020, com 531 membros. Este grupo possuía o seguinte texto na parte de informações a seu respeito: “Lutar contra o Fascismo. Lutar contra a opressão. Lutar contra a repressão. Unir forças pela liberdade de cátedra. Unir forças a favor da democracia. Unir forças contra o racismo, o machismo e o conservadorismo.”

O outro grupo, que era privado – seu conteúdo só podendo ser visualizado por seus membros – se chamava “Professores do Brasil contra o Projeto Escola sem Partido” e contava com 849 membros em 2020. Esse grupo, em sua descrição disponível para leitura, se define como

Grupo para discutir o Programa Escola sem Partido, ou apenas Escola sem Partido, é um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de 'doutrinação ideológica' nas escolas. Precisamos [sic] nos unir para combater esta crença entre os leigos, aproximar pais de alunos para conversar e evitar o detrimento [sic] de nossas carreiras. (Facebook, texto sem autoria, 2020).

Listo acima os grupos de nome praticamente homônimos a página “Professores contra o escola sem partido”, pois, devido à dificuldade de rastrear a autoria e a origem dos dados coletados trabalhando apenas com o material público disponível, aqui reunidos.

A página “Professores contra o Escola Sem Partido” foi criada em 22/08/2015 e aparece listada como uma “causa”, dentre as categorias disponibilizadas pela rede social⁸⁰. Por “causa”, subentende-se uma luta “política” ou “social”, não assumindo o sentido de causalidade. Até janeiro de 2020, quando foi realizada a coleta de dados, página era seguida por 96.070 usuários da rede social. Na seção intitulada “Sobre”, onde os grupos e páginas disponibilizam informações a seu respeito, a “Professores contra o Escola Sem Partido” lista um endereço de e-mail, o seu site hospedado pelo Wordpress, e dois textos com informações. O primeiro texto, em uma frase, diz “Esta página reúne todos aqueles que estão se mobilizando contra o Programa Escola Sem Partido e em defesa da autonomia docente e de uma escola democrática!”. O segundo é uma lista intitulada “REGRAS DE CONVIVÊNCIA”, que enumera “-Comentários devem dialogar com o tema do post; -Educação nos debates travados; - Agressões de qualquer tipo não serão toleradas; - Discursos de ódio e/ou apologias a discursos de ódio não serão tolerados”.

Os responsáveis pela página não haviam concluído o “processo de verificação” realizado pelo Facebook e, portanto, não havia como verificar a autoria de suas publicações através dos materiais disponibilizados publicamente. Havia, em 2020, uma publicação fixada na “linha do tempo” da página, de 02/12/2019, que possuía uma série de “links” com “um conjunto de materiais e referências que desenvolvemos e que podem ser muito úteis para quem estará envolvido com o campo da educação”. Os “links” são descritos como “Nossos podcasts”, que direciona para o programa de reprodução de áudios Spotify, onde o grupo possui uma conta; “Nossos textos, artigos e análises”, que direciona para um site chamado “profscontraoesp”.

Os podcasts também estão hospedados em um canal do YouTube, sobre o qual falaremos mais adiante; no site de reprodução de áudios, SoundCloud; e no site autônomo do movimento, chamado “profscontraoesp”. Dentre os títulos e resumos dos programas, podemos identificar que o podcast funciona como um espaço tanto de debate a partir de temas trazidos pelas mídias tradicionais e sociais, como respostas a iniciativas do governo federal e de falas públicas de atores políticos, quanto de discussão teórica de temas e conceitos acadêmicos - como os programas “11- Anatomia do fascismo”, “9- Fundamentalismo religioso”, “4- Conservadorismo, educação e Escola Sem Partido” e “24- A invenção do Ocidente”. Embora

⁸⁰ As páginas, em 2020, podiam se classificar enquanto “empresa local ou lugar”, “empresa, organização ou instituição”, “marca ou produto”, “artista, banda ou figura pública”, “entretenimento” ou “causa ou comunidade”

os ativistas do primeiro episódio apareçam frequentemente como apresentadores dos programas, é constante a presença de pesquisadores e professores universitários convidados para apresentar temas nos quais são especialistas.

Dois dos *links* listados direcionavam a sites desativados, sendo eles “Nossa campanha de financiamento coletivo” e “Levantamento com os projetos de lei que visam implementar a censura em salas de aula”, que divulgava o endereço “escolasmordaca.org.br”. A publicação lista também um item intitulado “Nossos vídeos”, que direciona para o site de reprodução de vídeos YouTube, onde o grupo possui um “canal” com os seus podcasts e vídeos mais curtos contendo debates pontuais. O canal, cujo primeiro vídeo foi publicado “há 3 anos”, de acordo com a marcação temporal inespecífica do site, possuía 1.250 inscritos até 2020, quando coletei esses dados.

A perda das minhas anotações e dos dados que coletei durante 2020 e 2021 significou uma lacuna considerável na parte empírica desta tese, já que eu também não consegui recriar esses dados ou atualizá-los. Considerando esta uma pesquisa em escombros sobre escombros, optei por acrescentar as minhas experiências em escolas do ensino básico do Rio de Janeiro enquanto pesquisadora do campo do gênero e da sexualidade. Essas minhas experiências ilustram, de certo modo, as dinâmicas e os desafios relatados nos materiais produzidos pelo PCESP no que tange aos ataques “conservadores” à educação básica no Brasil.

4.3 Uma antropóloga vai à escola

Parte da militância que desenvolvi durante meus anos atuando no movimento estudantil universitário foi a de participar e organizar espaços de formação por pares, em especial, focados em pautas feministas e/ou por direitos LGBTQIAPN+. Após concluída a minha graduação em Ciências Sociais e o meu mestrado em Saúde Coletiva, a minha participação em eventos afins passou a ser, prioritariamente, em ambientes escolares e revestida com o caráter de ser “uma especialista”.

Conforme discutido por Sepulveda e Almeida (2016), entender as práticas educacionais nos/dos cotidianos escolares possibilita uma reflexão crítica sobre as experiências vividas, evidenciando as tensões e contradições que se manifestam nesses contextos. A partir de uma perspectiva crítica, deve-se afirmar que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, engajando-se em discussões profundas sobre opressões sociais contemporâneas

(Biroli, 2018). A discussão sobre gênero e sexualidade no ensino básico é um tema de crescente relevância no século XXI, especialmente em um contexto no qual a promoção dos Direitos Humanos enfrenta resistência e retrocessos promovidos por parte de movimentos conservadores. A necessidade de abordar tais questões se torna ainda mais premente quando consideramos o papel das escolas como espaços de formação e socialização, no qual crianças e adolescentes constroem suas identidades e interagem em diversas relações sociais (Corrêa e Sepulveda, 2021).

Aqui, falarei de minhas experiências em três escolas de nível básico no estado do Rio de Janeiro. A primeira, que chamarei de Primavera, é uma escola particular da capital do estado; a segunda, Fauna, é uma escola municipal da Baixada Fluminense; e a terceira, Flora, é uma escola estadual da Região Oceânica. Os eventos narrados não se encontram em ordem cronológica, justamente como parte do esforço de descaracterizar as escolas em questão.

A minha atuação na Primavera foi estruturada em forma de trabalho. Não apenas acompanhei a escola por aproximadamente dois meses a convite de sua direção, como estive ali no papel de consultora, posição legitimada pelos meus diplomas de Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Saúde Coletiva, bem como pelos meus anos de experiência militante. Ao longo do período em que trabalhei com a Primavera, lidei com diferentes temáticas e utilizei diferentes metodologias. Com o corpo docente e a equipe pedagógica, ofereci seminários de formação continuada sobre Direitos Humanos, com enfoque em direitos sexuais e de gênero, diversidade e combate às desigualdades, bem como fundamentos básicos para identificar sinais de quando uma criança ou um adolescente está potencialmente em risco de violência doméstica e/ou sexual e o que fazer nesses casos. Orientei também a equipe sobre como adaptar a escola para ser um espaço mais inclusivo e seguro para estudantes trans, desde a garantia do respeito ao uso do nome social na chamada e nas comunicações internas da instituição até repensar as estruturas de banheiros disponíveis para os estudantes.

Com as mães (e uns três pais que apareceram nas atividades) de alunos, eu foquei principalmente em escutar suas demandas e acolher suas angústias em rodas de conversa planejadas com esse fim. Ainda na Primavera, eu tive um momento de contato direto com os estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nesse dia, muito mais do que chegar com uma proposta totalmente pronta de “coisas a ensinar”, foquei em escutar dos pré-adolescentes e adolescentes o que esperavam da escola em relação à diversidade de gêneros e sexualidades, que dúvidas tinham que não se sentiam confiantes de perguntar anteriormente e se havia mais alguma demanda específica que os professores e a equipe pedagógica não tinham repassado para mim do que precisava ser trabalhado.

Meu trabalho na Fauna veio em decorrência do meu trabalho na Primavera. A Fauna, à época, se encontrava diante de uma situação particularmente delicada. No segundo segmento do Ensino Fundamental, havia um estudante trans cujos pais não apenas desconheciam que o aluno havia contado para a escola sobre a sua identidade como esse mesmo aluno temia pela sua segurança física e emocional caso seus pais descobrissem que ele era um menino, uma vez que ambos foram caracterizados para mim pela própria escola como “fundamentalistas religiosos”. Na Fauna, estive presente enquanto pesquisadora em uma reunião que contou com a presença de uma conselheira tutelar, a psicóloga da escola, a diretora da escola e algumas professoras do aluno em questão. Meu papel, ali, mais do que qualquer outra coisa, foi o de informar as educadoras (e mesmo a conselheira tutelar) acerca da legislação então vigente referente à identidade de gênero no que tange menores de idade, as limitações da possibilidade de atuação da escola sem o consentimento dos pais do menino. Em conversas particulares, para além da reunião na qual estive presente, ofereci algumas sugestões à equipe pedagógica da escola de como seria possível adaptar o ambiente e as atividades escolares para que o binarismo de gênero não fosse uma questão tão presente no convívio dos estudantes, independentemente de serem trans ou cis, com identidades públicas ou não.

Por fim, na Flora, o convite para a minha participação se deu através de uma conhecida de círculos de militância política feminista, que, por sua vez, conhecia uma das organizadoras do evento do qual participaríamos. O evento era uma espécie de seminário voltado para os estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, organizado por membros da equipe pedagógica e do corpo docente, que ocorria de maneira regular há algum tempo, e que abordava diferentes aspectos de desigualdades de gênero, prevenção e identificação de violências íntimas, sexualidade e papéis de gênero. Eu participei de duas atividades do seminário, uma sobre “relacionamentos abusivos” e a outra sobre história e memória do movimento “LGBTIA” (sigla utilizada naquele contexto). Embora o convite tenha vindo por contatos da militância, meu papel enquanto pesquisadora foi fundamental para legitimar a minha presença no evento diante dos estudantes. Felizmente, na estruturação do seminário, a minha apresentação sobre a história do movimento LGBTIA no Brasil antecedeu a roda de conversa sobre relacionamentos abusivos, permitindo que a plateia de adolescentes, inicialmente desconfiados, relaxasse com a minha presença o suficiente para se sentirem confortáveis em realizar uma série de perguntas íntimas e complexas que, talvez, não teriam coragem de fazer sem a minha intervenção anterior.

O evento acontecia regularmente na Flora há alguns anos e a professora responsável por organizá-lo conseguia apoio principalmente através do discurso de que o evento contribuiria

para diminuir a evasão provocada por gravidez na adolescência e as brigas entre os alunos dentro da escola. Vale notar que a “gravidez na adolescência” não apenas é um conceito carregado de pressupostos implícitos como, juntamente com a prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), é comumente vista como um “problema” a ser resolvido através de abordagens educativas heteronormativas, funcionalistas e biologicistas sobre a sexualidade, cujo exercício é sempre visto por uma ótica patologizante e nunca pelo viés do direito e do prazer, como discute Vanessa Leite (2013).

No entanto, após a eleição de Bolsonaro para presidente, nada disso mais parecia convincente para uma parcela de responsáveis daquela escola estadual. Adolescentes tinham de ser “protegidos” de toda e qualquer discussão sobre sexo e sexualidade, pois isso os/as tornaria mais promíscuos/as e/ou degenerados/as. As discussões sobre gênero serviriam apenas para disseminar a “ideologia de gênero”, sem maiores detalhamentos sobre quais exatamente seriam os perigos dessa “ideologia”. A professora foi narrando esses acontecimentos em uma roda de professoras e participantes do evento, que, como eu, contribuía com suas próprias experiências sobre as dificuldades de se manter trabalhos nessa temática nas escolas do Rio de Janeiro. “Podem até cancelar o evento do ano que vem, mas, para eu parar, vão ter que cancelar a minha matrícula”, disse ela, encerrando a questão logo antes de nos guiar para entrarmos no ginásio que faria vezes de auditório.

4.3.1 Relacionamentos abusivos: amizades, namoros, assédio, bullying e consentimento

Algumas temáticas se repetiram nas escolas ao longo dos anos. O conceito de “relacionamento abusivo” apareceu repetidamente enquanto um guarda-chuva, seja como temática central na minha participação na Flora, seja como parte das discussões desenvolvidas na Primavera e na Fauna. Além de discussões sobre parcerias românticas e sexuais vividas pelos pré-adolescentes e adolescentes, há uma modalidade de relação central para a socialidade escolar que foi recorrentemente mobilizada pelos estudantes das escolas em que atuei, sendo explicitamente citada como uma preocupação quando se fala de relacionamentos abusivos na Primavera e na Flora: a amizade. A amizade também aparece de maneira central nas ansiedades e pressões experimentadas por eles quanto a práticas sexuais, em especial quando os meninos se sentiam confiantes o bastante para participar dos debates, compartilhando suas próprias angústias e experiências de conflito interno ou externo.

Entre os meninos, as dinâmicas identificadas por eles como abusivas em suas amizades apareciam em contextos de pressão social para que performassem determinadas formas de masculinidade, como serem “machões” ou terem e narrarem “aventuras sexuais” independente de quererem ou não, caso fosse sabido que estavam namorando ou “ficando” com alguma menina. Na Flora, houve um momento específico no qual um menino chegou a comemorar de maneira bastante caricata quando eu respondi afirmativamente à pergunta dele de que, sim, era errado pressionar os seus amigos a iniciar a vida sexual deles. Mais especificamente, considerando que estávamos conversando de maneira informal, utilizando gírias e vocabulário coloquial, ele ficou muito feliz de repetir para os amigos as minhas palavras de que “sim, chamar os outros de virjão é coisa de otário inseguro”.

Entre meninas, o conceito de “relacionamentos abusivos” quando aplicado à dinâmicas de amizades, apareceu recorrentemente associado ao de bullying. O conceito de "bullying" muitas vezes aparece misturado discursivamente à "violência" e "indisciplina". Como Brito e Rocha (2016) analisam em seu ensaio "Discutindo a indisciplina, a violência e o bullying na instituição escolar", não há consenso na própria conceituação do que seria bullying. A controvérsia gira em torno de se bullying se refere apenas a situações de assédio verbal ou se atos de violência física seriam incluídos na definição, além dos encaminhamentos recomendados para a resolução dos conflitos assim classificados. Nos relatos coletados pelas meninas durante essas minhas intervenções, o “bullying” é narrado frequentemente como dinâmicas sutis de alienação por pares, uso de rumores espalhados presencialmente e de maneira virtual, deboche e pressões psicológicas sobre os alvos da questão.

Voltando a Brito e Rocha (2016), as autoras afirmam que a maneira como "o bullying" é abordado no contexto escolar individualiza os conflitos e os centra na figura do "aluno-problema", ignorando a lógica da escola e suas regras, que muitas vezes são responsáveis pela perpetuação de ambientes hostis. Nesse sentido, o termo "bullying" pode funcionar como uma "capa" que mescla e apaga diversos conflitos sociais, como os de raça, classe, gênero, sexualidade e deficiências. Ao focar na "criança-problema" — seja aquela que "faz" o bullying ou aquela que o "sofre" — os especialistas falham em reconhecer que crianças e adolescentes frequentemente reproduzem, de maneira caricatural, a marginalização de determinados grupos sociais e reencenam nas hierarquias escolares as desigualdades vigentes no mundo dos adultos. Essa crítica evidencia que as dinâmicas de bullying não são apenas questões de comportamento individual, mas elementos interligados às estruturas sociais presentes na escola.

Um dos fatores motivadores para a minha presença na escola Primavera era de que um dos professores do Ensino Médio havia sido, recentemente, “denunciado” por assediar

sexualmente diversas alunas. O conceito de assédio se destacou como central não apenas no meu trabalho com a Primavera, mas em todas as escolas citadas aqui. O assédio sexual pode ser entendido como qualquer comportamento de conotação sexual indesejado que vise constranger, humilhar ou intimidar uma pessoa, criando um ambiente hostil, especialmente dentro de instituições educacionais (Biroli, 2018). Esse tipo de violência não se limita apenas a toques ou ações físicas; abrange também comentários, insinuações e gestos que violam o respeito e a dignidade do indivíduo. A tipificação do assédio sexual como uma violência simbólica e relacional é crucial para compreender a magnitude do problema, já que frequentemente essas ações são minimizadas ou desconsideradas como "brincadeiras" ou "interações normais".

De maneira quase diametral ao assédio, o conceito de consentimento também apareceu de maneira onipresente nas escolas. Em minhas intervenções nessas escolas, para fins de balizar o que considerávamos aceitável e inaceitável naqueles contextos, enfatizei que este deve ser percebido como um processo dinâmico e contínuo, podendo ser revogado a qualquer momento. A definição de consentimento utilizada demandava também que todas as partes envolvidas deveriam estar plenamente informadas e dispostas a participar de uma interação, sem coerção, pressões sociais ou manipulações emocionais.

Entretanto, o consentimento não pode ser considerado apenas no nível individual. Como ressaltado por Lowenkron (2015), a perspectiva individualista sobre o consentimento é herdeira do paradigma liberal e racionalista sobre os indivíduos, no qual a plena cognoscência de si e de todos os seus atos seria algo possível a ser atingido. Nesse sentido, em uma discussão que vem se complexificando e se aprofundando ao longo do século XXI, com especial ênfase a partir de meados dos anos 2010, há dinâmicas sociais nas quais, independentemente da idade dos sujeitos, não é possível garantir que haja o pleno consentimento das partes envolvidas (Lowenkron, 2015). Em contextos escolares, independente das idades dos sujeitos em questão, um/a estudante não tem condições de consentir de fato com um relacionamento de caráter sexual com um/a professor/a. A desigualdade de poder inerente a essa relação torna qualquer comentário, interesse ou iniciativa da parte da/o professor/a como um ato de assédio, mesmo que o/a estudante, pessoalmente, goste dessa atenção recebida.

Ao elaborar coletivamente sobre essas dinâmicas delicadas de poder e papéis sociais na atividade com os estudantes da Primavera, uma das alunas do Ensino Médio - que havia encabeçado as denúncias contra o professor e se encontrava muito cética e resistente ao meu trabalho até então - se deu conta de que o seu pai e a sua mãe, casados há décadas, se conheceram e começaram a namorar quando ela era aluna dele, no Ensino Médio. A surpresa experimentada por ela ao se dar conta das contradições potenciais na história de amor que ela

conhecia e admirava de seus pais nos ajudou, naquele momento, a situar que as nossas percepções e conceitos sobre o que é aceitável ou não nas relações sociais são social e historicamente determinadas. O que significa, também, que elas são passíveis de constante transformação, mesmo que os resultados dessa transformação não sejam automaticamente perceptíveis.

4.3.2 Desafios encontrados

No final da década, a comunidade escolar da Flora se manifestou abertamente contra a realização do seminário com os estudantes, que existia há alguns anos. Na Primavera, algumas famílias ameaçaram retirar seus filhos da escola caso eu continuasse a trabalhar com eles.

Uma das principais dificuldades na promoção de Direitos Humanos, sexuais e de gênero nos ambientes escolares reside no medo recorrente manifestado de diversas formas de que promover discussões abertas sobre esses temas possa corromper a inocência das crianças ou desviar do foco educacional tradicional. Apesar de a Primavera ser uma escola conhecida nos círculos de classe média intelectualizada do Rio de Janeiro por seus valores humanistas e progressistas, as famílias que se opuseram ao meu trabalho chegaram a alegar que tais discussões seriam “promover ideologia de gênero” (Miskolci e Campana, 2017; Junqueira, 2017). As acusações de censurar discussões sobre diversidade de gêneros e sexualidades nos ambientes escolares à guisa de combater a suposta “ideologia de gênero” comumente vêm justificadas por meio de discursos que evocam a “proteção da infância”, um conceito que Balieiro (2018) analisa como um mecanismo que, simultaneamente, nega a autonomia das crianças ao tratá-las como seres incapazes de lidar com informações sobre seu corpo e suas identidades.

Tanto na Primavera quanto na Flora, diversas famílias expressaram a crença de que tais tópicos deveriam ser discutidos em casa, e não na escola. Leite (2019) ressalta que esse tipo de resistência é comum em contextos nos quais a educação para a diversidade é vista como uma ameaça à moralidade familiar, gerando um cenário de confronto no qual os direitos das crianças a uma educação inclusiva podem ser subjugados em nome de visões conservadoras.

Essa perspectiva se torna ainda mais sombria quando levamos em conta casos como o que acompanhei na Fauna, no qual a escola se apresentava como o único refúgio seguro para um adolescente trans, assim como o fato de que, com a redução cada vez maior de espaços

públicos de lazer e convívio nas cidades ao longo das últimas décadas (Brown, 2019), as escolas se consolidam, cada vez mais, não apenas como o primeiro espaço de socialização infantil que não é mediado pelo convívio familiar, mas, frequentemente, o único. Banir iniciativas de promoção de direitos, de inclusão e de diversidade significa, objetivamente, colocar incontáveis crianças e adolescentes na posição de propriedades privadas de suas famílias e não sujeitos plenos de direito e agentes ativos em suas experiências. Parafrazeando a pergunta-título de Paul Preciado em seu ensaio publicado em 2020: sem a escola, quem defende a criança trans (Preciado, 2020)?

Escolhi essas três escolas dentre as inúmeras instituições de ensino nas quais já participei e/ou facilitei atividades de promoção de Direitos Humanos, com especial ênfase na valorização da diversidade, da diferença, da inclusão e do combate às diversas formas de violência baseadas em gênero e sexualidade por acreditar que essas instituições, por serem tão variadas entre si, oferecem, juntas, um retrato que reforça os inúmeros trabalhos produzidos no campo sobre a prevalência dessas questões nos cotidianos escolares. Seja como estudante de graduação ou pesquisadora, em escolas públicas ou particulares, com a participação entusiástica ou resistente das equipes pedagógicas, as problemáticas se repetem. Às vezes como tragédia, às vezes como farsa.

Nessas escolas, visitadas por mim no final dos anos 2010, eu tive a oportunidade fascinante de ver como a determinação de educadoris anônimos, muitas vezes enfrentando até mesmo ameaças e perseguição das famílias de seus alunos, evidencia uma outra faceta da instituição escola. Se a educação escolar foi constituída no capitalismo contemporâneo como um espaço de conformação social e normatização dos corpos e vivências das crianças da classe trabalhadora, hoje, mais do que nunca, precisamos lembrar que ela também pode ser utilizada para transgredir o seu próprio destino, promovendo a educação como uma prática de liberdade (hooks, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE RUÍNAS E ARRUINAR

Conforme enunciado na Introdução desta tese – bem como no seu título - o conceito de “escombros” com o qual trabalhei advém dos textos contidos na coletânea “Imperial Debris: on ruins and ruination” (Stoler, 2013), no qual as “ruínas” saem do seu lugar de monumentos a passados imemoriais, desgastados pela ação do tempo e dos elementos, e assumem uma posição tanto literal quanto figurativa na ação deliberada do imperialismo contemporâneo. No caso deste trabalho, a “ruína” manifesta-se tanto nos fragmentos de pesquisa reunidos ao longo destes sete anos acerca dos temas que me propus analisar quanto nesta obra em si. O projeto de desmantelamento das instituições científicas e da democracia brasileira em si mesma executado durante o governo Bolsonaro (2019-2022), embora não tenha sido plenamente sucedido, deixou marcas profundas nos mais diversos níveis da realidade brasileira. Soma-se a isso a ausência de políticas eficazes de inclusão e permanência nas Instituições de Ensino Superior e no campo de trabalho acadêmico (que já existiam antes de Bolsonaro e permanecem após o seu governo), tanto para Pessoas com Deficiência, quanto para pessoas cujas vidas são atravessadas por outros fatores de vulnerabilidade e desigualdade social.

Assim, esta tese se configura em si mesma como um documento de memória social, um retrato um tanto cru e dissonante das grandes ausências que fragilizaram a pesquisadora que a produziu, os sujeitos que eu pretendia investigar e mesmo as instituições que financiaram esta pesquisa. É do lugar doloroso e vulnerável de reconhecer essas ausências e fragilidades que escrevo as minhas considerações finais. É com o gosto amargo na boca de saber que eu poderia ter feito mais, coletado mais dados, sistematizado melhor os dados coletados, escrito de maneira mais aprofundada e até mesmo, quem sabe, realizado as entrevistas que eu queria tanto fazer, se as coisas tivessem sido diferentes. Porém, são tantas coisas que precisariam ser diferentes para esta tese ter sido o que eu sonhava e desejava que a tese potente que seria escrita nesse cenário ficcionado de novo e de novo por mim ao longo destes sete anos que, certamente, ela não se assemelharia em nada com o que eu fiz. Talvez nem tematicamente.

Esta tese foi se construindo a partir de uma série de inquietudes. Inicialmente, fui motivada a me voltar para a temática dos pânico morais e disputas conservadoras no campo da educação pelos relatos de pessoas que eu conhecia e vinham sofrendo perseguição política em sua prática docente. No processo de elaborar os pontos-chave da pesquisa e como conectar os conservadorismos em seus ataques antigênero com as políticas neoliberais e militaristas do governo Bolsonaro, a minha percepção de haver desconexão entre os diferentes campos de

pesquisa que se debruçavam sobre o horror compartilhado me levou a buscar uma investigação ainda mais multidisciplinar. Trabalhando com direitos humanos, gênero e sexualidade há anos, me exasperava perceber recorrentemente discursos entre colegas e companheiros que separavam e até mesmo hierarquizavam as pautas morais e econômicas ou que muito se discutia sobre as políticas antigênero nos últimos trinta ou quarenta anos e pouco se conectava a política contemporânea com a ditadura militar. Eu chego ao fim destas páginas sem saber, concretamente, se consegui atingir algum dos meus anseios e objetivos com o que escrevi nesta tese.

Se, em meu mestrado (Leão, 2018), eu assumi as incompletudes do trabalho como consequência da necessidade de mais pesquisas serem produzidas sobre a bissexualidade enquanto uma identidade política e social no Brasil, aqui, as incompletudes são consequência dos impactos de múltiplas formas de violência sofridas durante esta pesquisa (algumas incorporadas como dados a serem analisados, outras apenas como cicatrizes a carregar).

REFERÊNCIAS

Podcasts

Podcast Professores Contra o Escola Sem Partido

PCESP Podcast 1 – O que é uma boa educação? [Locução de]: Renata Aquino, Fernando Penna e Diogo Salles. [S.L.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 24 jul. 2018. Podcast Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/07/24/1724/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast 2 – Democracia radical. [Locução de]: Renata Aquino, Fernando Penna e Diogo Salles. [S.L.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 24 jul. 2018. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/07/24/pcesp-podcast-2-democracia-radical/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast 3 – Censura e perseguição política às universidades. [Locução de]: Renata Aquino, Fernando Penna e Diogo Salles. Entrevistados: Demian Mello e Werther Ramalho. [S.L.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 24 jul. 2018. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/07/24/pcesp-podcast-3-censura-e-perseguiacao-politica-as-universidades/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast 4 – Conservadorismo, educação e Escola Sem Partido. [Locução de]: Renata Aquino, Fernando Penna e Diogo Salles. Entrevistadas: Demian Mello, Denize Sepulveda e José Sepulveda. [S.L.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 24 jul. 2018. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/07/24/pcesp-podcast-4/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast Extra 1 – Comissão especial Escola Sem Partido. [Locução de]: Renata Aquino e Diogo Salles. [S.L.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 24 jul. 2018. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/07/24/pcesp-extra-1-comissao-especial-escola-sem-partido/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast 5 – Reformadores empresariais da educação. [Locução de]: Fernanda Moura, Fernando Penna e Diogo Salles. Entrevistado: Rodrigo Lamosa [S.L.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 24 jul. 2018. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/07/24/pcesp-podcast-5-reformadores-empresariais-da-educacao/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast 6 – Guia de sobrevivência para as eleições de 2018: O que ler, assistir e jogar. [Locução de]: Carina Martins, Diogo Salles, Fernanda Moura, Renata Aquino e Werther Ramalho. [S.L.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 24 jul. 2018. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/07/24/pcesp-podcast-6-guia-de-sobrevivencia-para-as-eleicoes-de-2018-o-que-ler-assistir-e-jogar/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast 7 – Mães na universidade: maternidade e educação. [Locução de]: Diogo Salles, Fernanda Moura, Amanda Monteiro Firmino e Vanessa Clemente Cardoso. [S.L.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 24 jul. 2018. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/08/10/pcesp-podcast-7-maes-na-universidade-maternidade-e-educacao/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast 8 – Sem ciência, sem futuro. [Locução de]: Fernanda Moura, Diogo Salles, Cinthia Araujo, Joaquim Fernando Mendes da Silva. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 23 ago. 2018. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/08/23/pcesp-8-sem-ciencia-sem-futuro/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast Extra 2 – Escola sem homofobia, Bolsonaro e pânico moral. [Locução de]: Fernanda Moura, Renata Aquino e Diogo Salles. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 31 ago. 2018. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/08/31/pcesp-extra-2-escola-sem-homofobia-bolsonaro-e-panico-moral/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast 9 – Fundamentalismo religioso. [Locução de]: Fernanda Moura, Renata Aquino, Andrea Dip e Denize Sepulveda. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 10 set. 2018. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/09/10/pcesp-podcast-9-fundamentalismo/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast Extra 3 – O fascismo eterno em sala de aula. [Locução de]: Luiza Brandão e Diogo Salles. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 28 set. 2018. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/09/28/pcesp-extra-3-o-fascismo-eterno-em-sala-de-aula/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast 10 – Neutralidade na educação (?). [Locução de]: Diogo Salles, Fernanda Moura, Fernando Penna e Renata Aquino. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 12 out. 2018. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/10/12/pcesp-podcast-10-neutralidade-na-educacao/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast Extra 5 – O dia seguinte. [Locução de]: Fernando Penna e José Sepulveda. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 29 out. 2018. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/10/29/pcesp-podcast-extra-5-o-dia-seguinte/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast 11 – Anatomia do Fascismo. [Locução de]: Diogo Salles e Renata Aquino. Entrevistades: Tatiana Poggi e Demian Melo. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 15 nov. 2018. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/11/15/pcesp-podcast-11-anatomia-do-fascismo/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast 12 – 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. [Locução de]: Cinthia Araujo e Diogo Salles. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 10 dez. 2018. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/12/10/pcesp-podcast-12-70-anos-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast Extra 6 – Dossiê: Ricardo Veléz-Rodriguéz. [Locução de]: Diogo Salles. Entrevistados: Gilberto Calil e Rodrigo Jurucê. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 20 dez. 2018. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2NQ4kY5wbzb3GesV5ICMpX?si=aqALBv0iR6OKPeKFFDBjxw>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 13 – Defender a diferença para combater a desigualdade – uma análise de dois conceitos. [Locução de]: Luiza Brandão, Cinthia Araujo e Fernanda Moura. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 17 jan. 2019. Podcast. Disponível em:

<https://profscontraoesp.org/2019/01/17/pcesp-podcast-13-defender-a-diferenca-para-combater-a-desigualdade-uma-analise-de-dois-conceitos/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast Extra 7 – Escola Sem Partido 2.0. [Locução de]: Renata Aquino, Fernanda Moura, Luiza Brandão e Fernando Penna. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 07 fev. 2019. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2019/02/07/pcesp-podcast-extra-7-escola-sem-partido-2-0/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 15 – Marielle. [Locução de]: Luiza Brandão e Renata Aquino. Entrevistadas: Priscila Bastos, Iara Amora, Amanda Mendonça e Pâmela Passos. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 13 mar. 2019. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2019/03/13/pcesp-podcast-15-marielle/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 16 – Masculinidades: hegemônicas e contra-hegemônicas. [Locução de]: Renata Aquino e Fernanda Moura. Entrevistado: Alexandre Bortolini. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 11 abr. 2019. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2019/04/11/pcesp-podcast-16-masculinidades-hegemonicas-e-contra-hegemonicas/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 17 – Masculinidades (parte 2): reconstruídas. [Locução de]: Renata Aquino e Fernanda Moura. Entrevistado: Daniel Carvalho. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 09 mai. 2019. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2019/05/09/pcesp-podcast-17-masculinidades-parte-2-reconstruidas/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast Extra 08 – Disputa de consciências. [Locução de]: Luiza Brandão e Diogo Salles. Entrevistada: Sabrina Aquino. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 16 mai. 2019. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2019/05/16/pcesp-podcast-extra-8-disputa-de-consciencias/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 18 – Livros didáticos, identidade e alteridade. [Locução de]: Diogo Salles. Entrevistada: Sonia Miranda. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 13 jun. 2019. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1qB5ryOhiQIVTYUP3TsWDP?si=EdJW9SxfTYq69pKXO4SN8g>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast Extra 09 – Orgulho LGBTQI nos 50 anos de Stonewall. [Locução de]: Luiza Brandão e Diogo Salles. Entrevistada: Camila Carreira. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 27 jun. 2019. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2019/06/27/pcesp-podcast-extra-9-orgulho-lgbtqi-nos-50-anos-de-stonewall/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 19 – Reformadores empresariais da educação (parte 2): educação contra a barbárie. [Locução de]: Renata Aquino e Fernanda Moura. Entrevistado: Fernando Cássio. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 11 jul. 2019. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2019/07/11/pcesp-podcast-19-reformadores-empresariais-da-educacao-parte-2-educacao-contra-a-barbarie/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast Extra 10 – Dossiê: Tabata Amaral. [Locução de]: Luiza Brandão e Diogo Salles. Entrevistada: Priscylla Silva. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 24 jul.

2019. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2019/07/24/pcesp-podcast-extra-10-dossie-tabata-amaral/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast Extra 11 – Doria, Bolsonaro e a censura aos debates de gênero. [Locução de]: Renata Aquino e Diogo Salles. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 05 set. 2019. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2019/09/05/pcesp-podcast-extra-11-doria-bolsonaro-e-a-censura-aos-debates-de-genero/>. Acesso em: abril de 2024.

PCESP Podcast 21 – Quem tem medo do socialismo? [Locução de]: Fernanda Moura e Diogo Salles. Entrevistadas: Carla Luciana e Carlos Zacarias. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 12 set. 2019. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2019/09/12/pcesp-podcast-21-quem-tem-medo-do-socialismo/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast Extra 12 – A neutralidade na prática: censura e perseguição política na Universidade Estácio de Sá. [Locução de]: Diogo Salles. Entrevistadas: Laila Domith e Amanda Mendonça [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 26 set. 2019. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2019/09/26/pcesp-podcast-extra-12-a-neutralidade-na-pratica-censura-e-perseguiacao-politica-na-universidade-estacio-de-sa/>. Acesso em: mar. de 2025.

PCESP Podcast Extra 13 – O que está acontecendo no Chile? [Locução de]: Luiza Brandão e Diogo Salles. Entrevistadas: Sabrina Aquino [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 23 out. 2019. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2019/10/23/pcesp-podcast-extra-13-o-que-esta-acontecendo-no-chile/>. Acesso em: mar. de 2025.

PCESP Podcast 22 – Laicidade no Estado e na educação. [Locução de]: Diogo Salles. Entrevistadas: José Sepulveda e Denize Sepulveda. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 31 out. 2019. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2019/10/31/pcesp-podcast-22-laicidade-no-estado-e-na-educacao/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 23 – Cotas raciais. [Locução de]: Diogo Salles. Entrevistado: Luiz Augusto Campos. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 14 nov. 2019. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2019/11/14/pcesp-podcast-23-cotas-raciais/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 24 – A invenção do Ocidente. [Locução de]: Luiza Brandão e Diogo Salles. Entrevistado: Fernando Pureza. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 05 dez. 2019. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2019/12/05/pcesp-podcast-24-a-invencao-do-ocidente/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 25 – O lugar do homeschooling no governo Bolsonaro. [Locução de]: Fernanda Moura, Fernando Penna e Renata Aquino. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 03 fev. 2020. Podcast. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/0zU1rZSmtBeOafyg65HVxA?si=oK_koKj_QJuRHn2Y2rpbRA. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 26 – A militarização de escolas. [Locução de]: Fernanda Moura e Renata Aquino. Entrevistada: Catarina de Almeida Santos. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 27 fev. 2020. Podcast. Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/001i08yt9ZoomlqMX8eOVL?si=Rd-OYUoRQOiXqz-Eotdv-g>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 27 – O que é gestão democrática do ensino. [Locução de]: Fernando Penna e Renata Aquino. Entrevistada: Daniela Patti. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 09 mar. 2020. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2020/03/09/pcesp-podcast-27-o-que-e-gestao-democratica-do-ensino/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 28 – O que é o Fundeb e por que ele importa. [Locução de]: Renata Aquino. Entrevistado: Salomão Ximenes. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 14 mar. 2020. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2020/03/14/pcesp-podcast-28-o-que-e-o-fundeb-e-por-que-ele-importa/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 29 – A pandemia da educação a distância improvisada. [Locução de]: Renata Aquino e Fernanda Moura. Entrevistado: Fernando Cássio. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 25 abr. 2020. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2020/04/25/pcesp-podcast-29-a-pandemia-da-educacao-a-distancia-improvisada/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 30 – STF, gênero e censura. [Locução de]: Renata Aquino e Fernanda Moura. Entrevistado: Salomão Ximenes. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 22 mai. 2020. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2020/05/22/pcesp-podcast-30-stf-genero-e-censura/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 31 – Fundeb: uma retrospectiva, com Daniel Cara. [Locução de]: Renata Aquino e Fernanda Moura. Entrevistado: Daniel Cara. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 23 dez. 2020. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2020/12/23/pcesp-podcast-31-fundeb-uma-retrospectiva-com-daniel-cara/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 32 – Os 163 aloprados do Fundeb. [Locução de]: Fernando Cássio, Fernanda Moura e Renata Aquino. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 22 jan. 2021. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2021/01/22/pcesp-podcast-32-os-163-alopradados-do-fundeb/>. Acesso em: março de 2025.

PCESP Podcast 33 – Militarização de escolas no Paraná. [Locução de]: Renata Aquino. Entrevistada: Ligia Zigotti. [S.l.]: Professores Contra o Escola Sem Partido, 09 jun. 2021. Podcast. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2021/06/09/pcesp-podcast-33-militarizacao-de-escolas-no-parana/>. Acesso em: março de 2025.

Outros podcasts

Episódio 1 – A Cronologia do golpe Civil Militar de 64 ou A Estratégia Política Que Deu Muito Errado. [Locução de]: Gisele Amaral, Ed Edson, Alan Nascimento e Juciara Berbare. [S.L.]: Os Crimes da Ditadura, 03 nov. 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2dREEkfbAlKkAffkwu75xz?si=de77c52399d84649>. Acesso em: abril de 2024.

[Locução de]: Bruno Paes Manso. Globoplay [S.L.]: A República das Milícias, 27 ago. 2021. Podcast documental (10 episódios). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/podcasts/a-republica-das-milicias/0ceedd4b-503a-479e-af28-f0fb3c12e33b/>. Acesso em: abril de 2024.

[Locução de]: Carol Pires. Revista Piauí e Rádio Novelo [S.L.]: Retrato Narrado, set. 2020. Podcast documental (7 episódios). Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/radio-piaui/retrato-narrado/>. Acesso em: abril de 2024.

[Locução de]: Évelin Argenta. Globoplay [S.L.]: Collor vs Collor, 25 jul. 2023. Podcast documental (9 episódios). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/podcasts/collor-versus-collor/140ac4dd-a21a-4e46-9154-cfdabe98e69f/>. Acesso em: abril de 2024.

[Locução de]: Thais Bilenky. Revista Piauí e Trovão Mídia [S.L.]: Alexandre, jul. 2023. Podcast documental (6 episódios). Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/radio-piaui/alexandre/>. Acesso em: abril de 2024.

[Locução de]: Tiago Rogero. Rádio Novelo [S.L.]: Projeto Querino, ago. 2022. Podcast documental (10 episódios). Disponível em: <https://open.spotify.com/show/4ihscGfv0vmjBrK6dHA9Xo?si=e1133244e496428b>. Acesso em: abril de 2024.

Dos vinte centavos a Bolsonaro. [Locução de]: Tomás Chiaverini. Rede Guarda-Chuva e B9 [S.L.]: Rádio Escafandro, jan. 2021. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6yObeOuK4KWeHnTytrsWP2?si=acf073e6347446df>. Acesso em: abril de 2024.

Aos abusadores, a lei. [Locução de]: Tomás Chiaverini. Rede Guarda-Chuva e B9 [S.L.]: Rádio Escafandro, mai. 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2PyhqUUXfaoCKOhll4IKOD?si=3eb08b7bab7d4833>. Acesso em: abril de 2024.

Os generais e o cerco a Brasília. [Locução de]: Tomás Chiaverini. Rede Guarda-Chuva e B9 [S.L.]: Rádio Escafandro, jun. 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0gqh5wBD4EXDWsnQMGKA2c?si=c4de06ff5ebc459a>. Acesso em: abril de 2024.

Por que votam no mito? [Locução de]: Tomás Chiaverini. Rede Guarda-Chuva e B9 [S.L.]: Rádio Escafandro, jul. 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4Cvd7q2ccdoIgtmtmJVjca?si=4da29f8cd7a04b5e>. Acesso em: abril de 2024.

General bom, general mau. [Locução de]: Tomás Chiaverini. Rede Guarda-Chuva e B9 [S.L.]: Rádio Escafandro, 06 mar. 2024. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1eur0im7XDGaLZigsUljQA?si=17a7bd31cf6748fd>. Acesso em: abril de 2024.

FORO DE TERESINA #6: O aborto na eleição, os paradoxos de Marina e a absolvição de Gleisi. [Locução de]: Fernando de Barros e Silva, José Roberto de Toledo e Malu Gaspar. Revista Piauí [S.L.]: Foro de Teresina, 21 jun. 2018. Podcast. Disponível em:

<https://piaui.folha.uol.com.br/foro-de-teresina-6-o-aborto-na-eleicao-os-paradoxos-de-marina-e-absolvicao-de-gleisi/>. Acesso em: abril de 2024.

FORO DE TERESINA #17: O atentado contra Bolsonaro e o incêndio no Museu Nacional. [Locução de]: Fernando de Barros e Silva, José Roberto de Toledo e Malu Gaspar. Revista Piauí [S.L.]: Foro de Teresina, 07 set. 2018. Podcast. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/foro-de-teresina-17-o-atentado-contr-bolsonaro-e-o-incendio-no-museu-nacional/>. Acesso em: abril de 2024.

FORO DE TERESINA #18: Haddad larga, Bolsonaro cresce e os milionários doam (a si próprios). [Locução de]: Fernando de Barros e Silva, José Roberto de Toledo e Malu Gaspar. Revista Piauí [S.L.]: Foro de Teresina, 13 set. 2018. Podcast. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/foro-de-teresina-18-haddad-larga-bolsonaro-cresce-e-os-milionarios-doam-si-proprios/>. Acesso em: abril de 2024.

FORO DE TERESINA #19: O fim da terceira via, o fim do segundo turno e o fim do PSDB? [Locução de]: Fernando de Barros e Silva, José Roberto de Toledo e Malu Gaspar. Revista Piauí [S.L.]: Foro de Teresina, 20 set. 2018. Podcast. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/foro-de-teresina-19-o-fim-da-terceira-via-o-fim-do-segundo-turno-e-o-fim-do-psdb/>. Acesso em: abril de 2024.

FORO DE TERESINA #20: O segundo turno já começou, ameaças à democracia e a dura vida dos governadores. [Locução de]: Fernando de Barros e Silva, José Roberto de Toledo e Malu Gaspar. Revista Piauí [S.L.]: Foro de Teresina, 27 set. 2018. Podcast. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/foro-de-teresina-20-o-segundo-turno-ja-comecou-ameacas-democracia-e-dura-vida-dos-governadores/>. Acesso em: abril de 2024.

FORO DE TERESINA #21: Moro volta à cena, o efeito bumerangue do #EleNão e o segundo turno antecipado. [Locução de]: Fernando de Barros e Silva, José Roberto de Toledo e Malu Gaspar. Revista Piauí [S.L.]: Foro de Teresina, 04 out. 2018. Podcast. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/foro-de-teresina-21-moro-volta-cena-o-efeito-bumerangue-do-elenao-e-o-segundo-turno-antecipado/>. Acesso em: abril de 2024.

FORO DE TERESINA #22: O arrastão da direita, a derrota da mídia tradicional e o favoritismo de Bolsonaro. [Locução de]: Fernando de Barros e Silva, José Roberto de Toledo e Malu Gaspar. Revista Piauí [S.L.]: Foro de Teresina, 11 out. 2018. Podcast. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/foro-de-teresina-22-o-arrastao-da-direita-derrota-da-midia-tradicional-e-o-favoritismo-de-bolsonaro/>. Acesso em: abril de 2024.

FORO DE TERESINA #23: A eleição nos estados, o drama de Haddad e o que esperar de um governo Bolsonaro. [Locução de]: Fernando de Barros e Silva, José Roberto de Toledo e Malu Gaspar. Revista Piauí [S.L.]: Foro de Teresina, 18 out. 2018. Podcast. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/foro-de-teresina-23-o-cenario-estadual-o-fiasco-de-haddad-e-o-que-esperar-de-um-governo-bolsonaro/>. Acesso em: abril de 2024.

II – Dias 701 a 707 | Proibido elogiar general, sujeito a paulada, Parte I | 27/11 a 03/12/2024. [Locução de]: Cristiano Botafogo [Roteiro de:] Pedro Daltro. [s.l.] Medo e Delírio em Brasília, 05 dez. 2024. Podcast. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/1a4fMUxL31WagP4xWLvCbE?si=reuAODzVSMGVxT_Yz-n5zA&nd=1&dlsi=90e133e5fbd64cda. Acesso em: março de 2025.

Filmes e vídeos

FIÚZA, P (Diretora). *Sobral: o homem que não tinha preço* [Filme]. Produção: Cine Group. Brasil, 2014. Disponível em: https://canalcurta.tv.br/filme/?name=sobral_o_homem_que_nao_tinha_preco45804. Acesso em: 8 abr. 2024.

FRANCA, B (Diretor). *Menino 23: Infâncias Perdidas no Brasil* [Filme]. Produção: Giros Produções Artísticas. Brasil: Paris Filmes, 2016. 1 DVD (80 min).

PODER360. Bolsonaro cita Ustra no voto pelo impeachment de Dilma Rousseff [vídeo]. YouTube, 17 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WvN7nYxbH-o>. Acesso em: 9 abr. 2024.

Imagens

BILÓ, G. Golpistas nas manifestações antidemocráticas do 8 de janeiro de 2023 na praça dos Três Poderes. *Folhapress*, 2023. Disponível em: <https://folhapress.folha.com.br/foto/23717069>. Acesso em: 8 mar. 2025.

BRASIL. Arquivo Nacional. Tanques de guerra em Brasília durante o movimento militar de 31 de março de 1964 [fotografia]. Brasília, 31 mar. 1964. (Fundo Agência Nacional, BR_RJANRIO_O2_0_FOT_3192_v_1). Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:War_tanks_in_Brasilia,_1964.jpg. Acesso em: 8 abr. 2024.

BUENO, A. Plano Municipal de Educação [fotografia]. Flickr: Câmara Municipal de São Paulo, 25 ago. 2015. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/camarasaopaulo/26149376436/in/album-72157666584437106/>. Acesso em: 9 abr. 2024.

FERNANDES, M. Linha do tempo: apenas 5 presidentes eleitos completaram o mandato nos últimos 90 anos [infográfico]. In Garcia, R. Só 5 presidentes eleitos completaram o mandato nos últimos 90 anos. *Superinteressante*, São Paulo, 14 abr. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/so-5-presidentes-eleit-os-completaram-o-mandato-nos-ultimos-90-anos/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

FRAME de vídeo mostrando Bolsonaro ensinando criança a imitar arma com a mão [imagem]. In: FERNANDES, Leticia. Bolsonaro ensina criança a imitar arma com a mão. O Globo, Rio de Janeiro, 20 jul. 2018. Disponível em: <https://ogimg.infoglobo.com.br/in/22905100-3c5-2ff/FT1086A/WhatsApp-Image-2018-07-20-at-15.03.10.jpeg.jpg>. Acesso em: 9 abr. 2024.

GUERRA CULTURAL: ilustração sobre divisão ideológica no Brasil [ilustração]. Acervo O Globo, [S. l.], 2022. Disponível em: [https://s2-oglobo.glbimg.com/746b2zO0_fw0ZAJJZwsX30IYA40=/0x0:2493x1755/888x0/smart/filters:strip_icc\(\)/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_da025474c0c44edd99332dddb09cabe8/internal_photo](https://s2-oglobo.glbimg.com/746b2zO0_fw0ZAJJZwsX30IYA40=/0x0:2493x1755/888x0/smart/filters:strip_icc()/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_da025474c0c44edd99332dddb09cabe8/internal_photo)

s/bs/2022/L/X/ZQ7xv6T0uSZ7mpqBf2zw/guerra-cultural5-digital.jpg. Acesso em: 9 abr. 2024.

INVASÃO dos Três Poderes em Brasília por apoiadores de Bolsonaro [fotografia]. Voice of America Brasil, 8 jan. 2023. Disponível em: https://gdb.voanews.com/09410000-0a00-0242-e4cd-08daf1bda7e3_cx0_cy4_cw0_w1023_r1_s.jpg. Acesso em: 8 abr. 2024.

MARCHA da Família com Deus pela Liberdade (1964) [fotografia histórica]. In: PRESSOT, Aline. Cinquentenário da Marcha com Deus pela Família e pela Liberdade: “É uma sociedade que não se reconciliou com a memória da ditadura”. Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 29 mar. 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/529378-cinquentenario-da-marcha-com-deus-pela-familia-e-a-liberdade-e-uma-sociedade-que-nao-se-reconciliou-com-a-memoria-da-ditadura-entrevista-especial-com-aline-pressot>. Acesso em: 8 abr. 2024.

SAYÃO, M. Jovens observam o Museu Nacional em chamas. Rio de Janeiro, 02/09/2018.

TIJOLO com suástica nazista [fotografia]. In: MELO, Alice. Entre a suástica e a palmatória. Revista de História, [S. l.], 1º jan. 2012. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160806122918/http://revistadehistoria.com.br/secao/capa/entre-a-suastica-e-a-palmatoria-1>. Acesso em: 8 abr. 2024.

UCHOA, F. Marcha contra a discriminação de trabalhadores homossexuais no 1º de Maio de 1980 [fotografia]. BBC News Brasil, 10 dez. 2014. Disponível em: https://ichef.bbci.co.uk/ace/ws/624/amz/worldservice/live/assets/images/2014/12/10/141210154841_marcha2_624x351_fernandouchoa.jpg.webp. Acesso em: 8 abr. 2024.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, A.; AQUINO, L. L. de. Paulo Freire: His modernity and new ways of thinking about early childhood education. In: VANDENBROECK, M. (org.). *Revisiting Paulo Freire's pedagogy of the oppressed: issues and challenges in early childhood education*. Routledge, 2021.
- ABREU, L. Nem um pouco professorinhas! As diversas feminilidades no magistério. In: SEPULVEDA, D.; AMARO, I. (org.). *Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia*. Curitiba: CRV, 2018.
- AGUIÃO, S. *Fazer-se no "Estado": uma etnografia sobre o processo de constituição dos "LGBT" como sujeitos de direitos no Brasil contemporâneo* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. 391 p. Sexualidade, gênero e sociedade.
- AGUILAR FILHO, S. *Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)*. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.
- ALMEIDA, A. V. de; FALCÃO, J. T. da R. As teorias de Lamarck e Darwin nos livros didáticos de Biologia no Brasil. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 16, n. 3, p. 649–665, 2010.
- ALMEIDA, R. A onda quebrada - evangélicos e conservadorismo. *Cad. Pagu* [online], n.50, 2017.
- ALMEIDA, R.; TONIOL, R. (org.). *Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos: análises conjunturais*. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.
- ALMEIDA JR., A. Bolsonaro ataca questão do Enem sobre linguagem secreta de travestis. *Metrópoles*, 05 nov. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3cDIXly>. Acesso em: 31 jan. 2021.
- AMAYA, J. F. S. La tormenta perfecta: Ideología de género y articulación de públicos. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 149-171, dez. 2017.
- ANDRADE, H. de. *“Combate às opressões” na universidade: O feminismo universitário no enfrentamento à violência de gênero*. 2018. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- APPLE, M.; TETELBAUM, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*, Dossiê: Interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, n. 4, 1991.
- AQUINO, L. Professor de educação infantil. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. (orgs.). *Dicionário de trabalho, condição e profissão docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AQUINO, L. O lugar das crianças nos debates sobre políticas públicas para a cidade: uma análise dos programas de candidatos à prefeitura do Rio de Janeiro em 2016. *Educação*, v. 41, n. 2, p. 223–231, 2018.

AQUINO, R. L. *Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

AQUINO, R. L.; CARVALHO, R. *Araguaia: da guerrilha ao genocídio*. Rio de Janeiro: Editora Luminária, 2011.

ARBEX, T. Moraes autoriza incorporar relatório da CPMI do 8/1 ao inquérito das fake news. *CNN Brasil*, 25 out. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/moraes-autoriza-incorporar-relatorio-da-cpmi-do-8-1-nos-inqueritos-das-fake-news/>.

AGÊNCIA O GLOBO. O que sobrou da guerrilheira? Presidente eleita participou de organização que rompeu com o PCB e, segundo ex-colegas, sofreu com o machismo dos companheiros. *Gazeta do Povo*, 31 out. 2010. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/eleicoes/2010/dilma/o-que-sobrou-da-guerrilheira-13gvrkr3wklj8c0ew5uxjm3pq/>.

BALIEIRO, F. de F. “Não se mete com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cadernos Pagu*, n. 53, p. e185306, 2018.

BARRETO, L. C. *Com quantas cores se faz uma docência?: desvelando a homofobia no espaço escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

BATISTA, R. C. Privatizações e suas consequências sociais no Brasil: Uma análise crítica. *Cadernos de Políticas Públicas*, v. 30, n. 2, p. 21-45, 2019.

BBC NEWS BRASIL. Braga Netto preso: Por que Alexandre de Moraes determinou prisão do ex-ministro de Bolsonaro. *BBC News Brasil*. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cj4920d55wzo>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BENITES, A.; BEDINELLI, T. Sergio Moro acusa Bolsonaro de interferência política na PF e deixa governo. *El País*, São Paulo, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-04-24/sergio-moro-acusa-bolsonaro-de-interferencia-politica-na-pf-e-deixa-governo.html>. Acesso em: 8 abr. 2024.

BENJAMIN, W. Teses sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232.

BENTO, M. A. S. BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BETIM, F. Campanha “anti-doutrinação” contra professores eleva estresse em sala de aula. *El País*, 19 mai. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3jh8YY6>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BIROLI, F. *Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIROLI, F.; VAGGIONE, J. M.; MACHADO, M. D. C. *Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2020.

BLACKWELL, A. G. The Curb-Cut Effect. *Stanford Social Innovation Review*, v. 15, n. 1, p. 28–33, 2016. <https://doi.org/10.48558/YVMS-CC96>

BOLSONARO diz que será candidato em 2018: "Gostem ou não gostem". *GI*, Brasília, 11 nov. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2016/11/bolsonaro-diz-que-sera-candidato-em-2018-gostem-ou-nao-gostem.html>. Acesso em: 9 abr. 2024.

BONIN, R. Popularidade de Lula bate recorde e chega a 87%, diz Ibope. *GI*, 16 dez. 2010. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2010/12/popularidade-de-lula-bate-recorde-e-chega-87-diz-ibope.html>.

BOURDIEU, P. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. *Código Penal*. Art. 317.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Art. 5º.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituições de ensino públicas não podem promover movimentos políticos. *Portal MEC*, Brasília, 30 mai. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=76641:instituicoes-de-ensino-publicas-nao-podem-promover-movimentos-politicos&catid=33381&Itemid=86. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Organização Mundial da Saúde retira a transexualidade da lista de doenças e distúrbios mentais. *Portal do Ministério dos Direitos Humanos*, Brasília, 19 jun. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/junho/organizacao-mundial-da-saude-retira-a-transexualidade-da-lista-de-doencas-e-disturbios-mentais>. Acesso em: 8 abr. 2024.

BRASIL. Senado Federal. *O que é Capacitismo?* Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/responsabilidade-social/acessibilidade/pages/o-que-e-capacitismo>. Acesso em: 8 mar. 2025.

BRITO, L. M. T. de; ROCHA, M. L. da. Discutindo a indisciplina, a violência e o bullying na instituição escolar. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 16, n. 2, p. 332-345, 2016.

BROWN, W. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BRUM CUNHA, A. T. “Não me disseram nada, mas eu percebia que esperavam que não desse certo”: quando um homem gay se apresenta em uma escola para ser professor dos anos iniciais. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 726-743, set./dez. 2017.

BURITI, J. A onda conservadora na política brasileira traz o fundamentalismo ao poder? In: ALMEIDA, R.; TONIOL, R. (org.). *Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos: análises conjunturais*. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

BUTLER, J. *Bodies that matter: on the discursive limits of “sex”*. Nova York: Routledge, 1993.

CAETANO, M. R. V. *Os gestos do silêncio para esconder as diferenças*. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CALÇADE, P. Na mira de Bolsonaro, Paulo Freire não está no currículo, mas é referência em escolas. *Folha de S. Paulo*, 25 out. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2YAF6we>. Acesso em: 31 jan. 2021.

CALEIDOSCÓPIO. In: *Michaelis: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/caleidoscopio/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CAMILO ALVES, J. A.; ROSSI, C. R. Políticas públicas de gênero e sexualidade na educação: breve análise sobre a “ideologia de gênero”. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 30, n. 63, p. 1-19, 2020.

CANDIDO, M. R. et al. As ciências sociais na pandemia da COVID-19: rotinas de trabalho e desigualdades. *Sociologia & Antropologia*, [online], v. 11, n. spe, p. 31-65, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752021v11esp2>

CARNEIRO, T. Damares e o Marajó: cronologia da relação da ex-ministra e o arquipélago com piores IDH do Brasil. *G1*, Belém, PA, 17 out. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2022/10/17/damares-e-o-marajo-cronologia-da-relacao-da-ex-ministra-e-o-arquipelago-com-piores-idh-do-brasil.ghtml>. Acesso em: 09 abr. 2024.

CARRARA, S. *Tributo a Vênus: a luta contra a sífilis no Brasil, da passagem do século aos anos 40*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996. 339 p.

CARRARA, S. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. *Mana*, v. 21, n. 2, p. 323-345, 2015.

CARRARA, S. A antropologia e o processo de cidadanização da homossexualidade no Brasil. *Cadernos Pagu*, n. 47, p. e164717, 2016. <https://doi.org/10.1590/1809-4481.2016.47.164717>

CARVALHO, I. Cinco vezes que Bolsonaro ou pessoas ligadas a ele recorreram a símbolos nazistas. *Brasil de Fato*, São Paulo, SP, 25 mar. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/03/25/cinco-vezes-que-bolsonaro-ou-pessoas-ligadas-a-ele-recorreram-a-simbolos-nazistas/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

CARVALHO, O. *O Exército na História do Brasil*. Edição bilíngue (português / inglês). 4 v. Rio de Janeiro/Salvador: Biblioteca do Exército e Fundação Odebrecht, 1998.

CEBRAP. *Desigualdades e envelhecimento: Relatório*. 2023. Disponível em: https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2023/06/desigualdades_envelhecimento_relatorio.pdf

CHADE, J. Gesto nazista por parte de bolsonaristas é ataque à democracia, diz Alemanha. *UOL*, São Paulo, 3 nov. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/11/03/alemanha-gesto-nazista-por-parte-de-bolsonaristas-e-ataque-a-democracia.htm>. Acesso em: 8 abr. 2024.

COHEN, S. *Folk Devils and Moral Panics: The creation of the Mods and Rockers*. Londres: MacGibbon & Kee, 1972.

COLON, L. Brasil precisa de liberal na economia e conservador nos costumes, diz Flávio Rocha. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 mar. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/03/brasil-precisa-de-liberal-na-economia-e-conservador-nos-costumes-diz-flavio-rocha.shtml>. Acesso em: 8 abr. 2024.

CONGRESSO EM FOCO. Bolsonaro já defendeu estudantes que "admiravam Hitler"; confira. *Congresso em Foco*, Brasília, 30 out. 2022. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/bolsonaro-ja-defendeu-estudantes-que-admiravam-hitler-confira/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

CORNEJO-VALLE, M.; PICHARDO, J. I. La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. *Cadernos Pagu*, [online], n. 50, p. e175002, 2017.

CORRÊA, D. Ex-delegado do Dops é condenado por crimes durante ditadura militar. *Agência Brasil*, 13 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-06/ex-delegado-do-dops-e-condenado-por-crimes-durante-ditadura-militar>.

CORRÊA, S. *O percurso global dos direitos sexuais: entre “margens” e “centros”*. Bagoas: revista de estudos gays, Natal, v. 3, n. 4, p. 17-42, jan./jun. 2009.

CORRÊA, S. A “política do gênero”: um comentário genealógico. *Cadernos Pagu*, n. 53, p. e185301, 2018a.

CORRÊA, S. Eleições brasileiras de 2018: a catástrofe perfeita? *Sexuality Policy Watch*, 12 nov. 2018b (post-scriptum fev. 2019).

CORRÊA, S.; PATERNOTTE, D.; KUHAR, R. A globalização das campanhas antigênero. *Sexuality Policy Watch*, 2018.

CORRÊA DOS SANTOS, R.; BARBOSA DE ABREU, C. Práticas preconceituosas contra alunos LGBTIs desenvolvidas no interior de uma escola pública no município de São Gonçalo. In: SEPULVEDA, D.; AMARO, I. (org.). *Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

CORRUPÇÃO. In: *MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. [S. l.], 2024?. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=corrup%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 8 abr. 2024.

CRIMINOSOS são presos por ataque aos Três Poderes. *CNN Brasil*, São Paulo, 8 jan. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/criminosos-sao-presos-por-ataque-aos-tres-poderes/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

CUNHA, A. R. Desvendamos as notícias falsas de Damares Alves contra a “ideologia de gênero”. *Aos Fatos*, 19 dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/39JtzRx>. Acesso em: 31 jan. 2021.

DAS, V. O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade. *Cadernos Pagu*, n. 37, p. 9–41, jul. 2011.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

O dia em que bolsonaristas invadiram o Congresso, o Planalto e o STF: como isso aconteceu e quais as consequências. *GI*, Brasília, DF, 8 jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/01/08/o-dia-em-que-bolsonaristas-invadiram-o-congresso-o-planalto-e-o-stf-como-isso-aconteceu-e-quais-as-consequencias.ghtml>. Acesso em: 8 abr. 2024.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DOUGLAS, M. *Pureza e Perigo: Ensaio sobre as noções de Poluição e Tabu*. Lisboa: Ed. 70, 1966. (Coleção Perspectivas do Homem, n. 39).

ECO, U. *O fascismo eterno*. Tradução de Eliana Aguiar. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

EL PAÍS. “Eles querem retirar a diversidade da escola”. *El País*, 24 jun. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3tqtw4K>. Acesso em: 31 jan. 2021.

ENTIDADE defende hoje direito dos homossexuais na nova constituição. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. A16, 29 abr. 1987. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/114355>. Acesso em: 8 abr. 2024.

Entrevista com Rubim Santos Leão de Aquino. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, v. 21, n. 41, p. 95–114, jan. 2008.

ESCOLA SEM PARTIDO. *Quem somos*. [S. l.], 2023. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

Facchini, R. (2014). A invenção da homossexualidade: História, memória e resistência. São Paulo: Editora Vozes.

FACCHINI, R. *Sopa de letrinhas?: Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 1990*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

- FACCHINI, R. De homossexuais a LGBTQIAP+: sujeitos políticos, saberes, mudanças e enquadramentos. In: FRANÇA, I. L. (Org.). *Direitos em disputa: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo*. 1. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2020. p. 31-70.
- FEDERICI, S. *Caliban and the Witch*. New York: Autonomedia, 2004.
- FERREIRA, M. Feminização e “natureza” do trabalho docente: Breve reflexão em dois tempos. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 153-166, jan./jun. 2017.
- FLAUZINA, A. L. P. Democracia genocida. In: PINHEIRO-MACHADO, R.; FREIXO, A. de (org.). *Brasil em transe: Bolsonarismo, Nova direita e Desdemocratização*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.
- FLORENTINO, M.; AMANTINO, M. Uma morfologia dos quilombos nas Américas, séculos XVI-XIX. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 19, p. 259–297, dez. 2012.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FRANCO, N. *A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero*. 2009. 241 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- FRASES de Bolsonaro, o candidato que despreza as minorias. *IstoÉ*, São Paulo, 10 out. 2018. Disponível em: <https://istoe.com.br/frases-de-bolsonaro-o-candidato-que-despreza-as-minorias/>. Acesso em: 9 nov. 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREY, J. Líder de Bolsonaro defende nova Constituição, com mais deveres aos cidadãos. *Congresso em Foco*, Brasília, 26 out. 2020. Disponível em: <https://www.congressoemfoco.com.br/noticia/16183/lider-de-bolsonaro-defende-nova-constituicao-com-mais-deveres-aos-cidadaos>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FRIEDERIKE KOCK, K. et al. Discussão e prática da autoetnografia: um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. *Revista Gestão Organizacional*, v. 5, n. 1, p. 259-297, jan./jun. 2012.
- FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRY, P.; CARRARA, S. "Se oriente, rapaz!": onde ficam os antropólogos em relação a pastores, geneticistas e tantos "outros" nas controvérsias sobre as "causas" da homossexualidade? *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 59, n. 01, p. 258-280, mar. 2016.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO: *Biografia | Fundação FHC*. Disponível em: <https://fundacaofhc.org.br/acervo/fernando-henrique-cardoso-biografia/>. Acesso em: 11 fev. 2025.

GALDO, R. Sepe-RJ, OAB e Justiça Global relatam situação do professor Pedro Mara à ONU. *O Globo*, Rio de Janeiro, 4 abr. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/sepe-rj-oab-justica-global-relatam-situacao-do-professor-pedro-mara-onu-23573361>. Acesso em: nov. 2020.

GASPAR, D. M. *Os documentários do IPES e a campanha ideológica: As práticas audiovisuais e a preparação do golpe de 1964*. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GONZALES, L. A Importância da Organização da Mulher Negra no Processo de Transformação Social. *Raça e Classe*, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988.

GREGORI, M. F. *Prazeres Perigosos: Erotismo, Gênero e Limites da Sexualidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GREGORIO, J. R. O impacto do neoliberalismo nas políticas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Política Social*, v. 17, n. 3, p. 75-98, 2018.

HARAWAY, D. Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. In D. Haraway (Ed.), *Symians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (pp. 183-202). New York: Routledge, 1991.

HARAWAY, D. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, n. 22, p. 201-246, 2004.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HINE, C. *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied, and Everyday*. Londres: Bloomsbury Academic, 2015.

HOLLANDA, S. B. *Livro dos prefácios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

HOLLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b.

HOOKS, b. *Teaching to transgress: education as a practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

IRINEU, B. A. *A política pública LGBT no Brasil (2003-2014): Homofobia cordial e homonacionalismo nas tramas da participação social*. 2016. Tese (Doutorado em Serviço

Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

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

JUNQUEIRA, R. D. “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, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (Org.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.

JUNQUEIRA, R. D. Políticas públicas de educação: entre o direito à educação e a ofensiva antigênero. In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C.; SEFFNER, F.; VILAÇA, T. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018.

KUHAR, R.; PATERNOTTE, D. (Org.). *Anti-Gender Campaigns in Europe: Mobilizing against Equality*. Brussels: Rowman & Littlefield, 2017.

LEÃO, M.; LEITE, V. Quem ousa ensinar: Redes de resistência de professores e discursos públicos contra uma “Escola Sem Partido”. *Communitas*, v. 5, n. 9, p. 65–78, 2021.

LEITE, M. S. Significação da violência e heteronormatividade no contexto da prática curricular. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 1, abr. 2011.

LEITE, V. *Sexualidade adolescente como direito? A visão de formuladores de políticas públicas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LEITE, V. “A captura das crianças e adolescentes: refletindo sobre controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade nas políticas de educação”. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 11-30, set./dez. 2019b.

LEITE, V. “Impróprio para menores”? *Adolescentes e diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas brasileiras contemporâneas*. 2014. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LEITE, V. A política de educação no cenário recente da política sexual brasileira: venturas e desventuras dos “adolescentes LGBT” na relação com a escola. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (Org.). *Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo*. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LEITE, V. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, n. 32, p. 119-143, 2019.

LEMOS, R. L. C. N. *Ditadura, Anistia e Transição Política no Brasil (1964-1979)*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LIMA, V. B. C. de. *Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira?: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2016.

LINDNER, J. Deputada do PSL pede que alunos gravem vídeos para denunciar professores. *Estadão*, Brasília, 29 out. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3cAapiL>. Acesso em: 31 jan. 2021.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (org.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009.

LOWENKRON, L. O monstro contemporâneo: notas sobre a construção da pedofilia como "causa política" e "caso de polícia". *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 41, p. 303-337, jul./dez. 2013.

LOWENKRON, L. *O monstro contemporâneo: a construção social da pedofilia em múltiplos planos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

MACIEL, P. D. *Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência*. 2014. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MARA, P. “Estou fugindo dos assassinos de Marielle. O estado cortou meu salário em vez de me dar proteção”. *The Intercept Brasil*, 12 abr. 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/04/11/assassinos-marielle-perseguido-educacao/>. Acesso em: nov. 2020.

MARTINS, M. E. R.; ASSIS, F. B.; BOLSONI, C. C. Ressuscitando a indústria da loucura?! *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 23, e190275, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.190275>. Acesso em: 8 abr. 2024.

MATOS-DE-SOUZA, R.; MEDRADO, A. C. C. Dos corpos como objeto: uma leitura pós-colonial do ‘Holocausto Brasileiro’. *Saúde em Debate*, v. 45, n. 128, p. 164–177, jan. 2021.

MAZIEIRO, Guilherme. "Sou liberal na economia e conservador nos costumes", diz Amoêdo. *Metrópoles*, Brasília, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/sou-liberal-na-economia-e-conservador-nos-costumes-diz-amoe-do>. Acesso em: 8 abr. 2024.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80 p.

MCCLINTOCK, A. *Imperial leather: Race, gender, and sexuality in the colonial contest*. New York: Routledge, 1995.

MEDEIROS, F. Matabilidade como forma de governo: violências, desigualdades e Estado numa perspectiva comparativa entre Florianópolis e Rio de Janeiro. *Horizontes Antropológicos*, v. 29, n. 65, e650405, 2023.

MELLO, A. G. de; GAVÉRIO, M. A. Facts of cripness to the Brazilian: dialogues with Avatar, the film. *Anuário Antropológico*, v. 44, n. 1, 2019. DOI: 10.4000/aa.3481. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/22935>.

MEMÓRIAS DA DITADURA. *Albert Hening Boilesen – Memórias da Ditadura*. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/personagens/albert-hening-boilesen/>.

MENDONÇA, A V. PSL confirma candidatura de Jair Bolsonaro à Presidência da República. *G1*, Rio de Janeiro, 22 jul. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/07/22/psl-confirma-candidatura-de-jair-bolsonaro-a-presidencia-da-republica.ghtml>. Acesso em: 9 abr. 2024.

MESSEMBERG, D. A cosmovisão da “nova” direita brasileira. In: PINHEIRO-MACHADO, R.; FREIXO, A. de (org.). *Brasil em transe: Bolsonarismo, Nova direita e Desdemocratização*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. (org.). *Encruzilhadas da democracia*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2018.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, p. 725-748, set./dez. 2017.

MODESTO, R. Os discursos racializados. *Revista ABRALIN*, v. 20, n. 2, p. 1–19, 2021.

MONSORES, L. *O projeto Escola Sem Partido, políticas conservadoras e a educação das crianças pequenas em tempos de resistência: concepções de infância*. 2021. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MONSORES, L.; AQUINO, L. Concepções de infância e a educação das crianças da classe trabalhadora: uma crítica benjaminiana ao projeto Escola Sem Partido. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 609-624, set./dez. 2018.

MOTTA, R. P. S. Sobre as origens e motivações do Ato Institucional 5. *Revista Brasileira de História*, v. 38, n. 79, p. 195–216, set. 2018.

NARLOCH, L. *Guia politicamente incorreto da história do Brasil*. São Paulo: Leya, 2009. 319 p.

NETTO, S. L. F. V. Antropofagia cultural: Momento do pensamento crítico latino-americano. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, n. 17, p. 282-303, 2014.

OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. *O/a diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e “kit gay”*. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

PENNA, F. de A. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018.

PEREIRA, A. F. Alianças e dilemas do PSDB na era Bolsonaro. *Estudos de Política Brasileira*, v. 10, n. 1, p. 47-69, 2020.

PEREIRA, B. Minorias reivindicam maior avanço social: homossexuais contra preconceitos. *Jornal de Brasília*, Brasília, n. 4397, p. 4, 26 abr. 1987. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/114547>. Acesso em: 8 abr. 2024.

PICCOLO, M. A LENTA CONSTRUÇÃO DO PROJETO PRIVATISTA: a política econômica brasileira entre 1964-1974. *Outros Tempos*, v. 1, p. 37-58, 2010.

PICCOLO, M. Agentes e agências no Ocaso da Ditadura Empresarial-Militar e a Reedição do 'Milagre'. *Albuquerque: Revista de História*, v. 6, p. 231-264, 2014.

PINHEIRO-MACHADO, R.; FREIXO, A. de (org.). *Brasil em transe: Bolsonarismo, Nova direita e Desdemocratização*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

“PINTOU um clima”: fala de Bolsonaro sobre meninas venezuelanas repercute e gera críticas nas redes. *G1*, Brasília, 15 out. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/10/15/pintou-um-clima-fala-de-bolsonaro-sobre-meninas-venezuelanas-repercute-e-gera-criticas-nas-redes.ghtml>. Acesso em: 9 abr. 2024.

PIVETTA, M. O impacto na academia: três centenas de professores foram afastados das universidades brasileiras pela ditadura, período marcado pela estruturação da pós-graduação. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, Ed. 218, abr. 2014. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-impacto-na-academia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>.

PRAÇA, S. Ora, ora... Que liberalismo é esse? *Congresso em Foco*, Brasília, 2 ago. 2019. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/ora-ora-que-liberalismo-e-esse/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

PRECIADO, P. Eu sou o monstro que vos fala. Tradução de Sarah Wagner York. *Cadernos PET Filosofia*, v. 22, n. 1, p. 278-331, 2022.

PRECIADO, P. Quem defende a criança queer? In: PRECIADO, P. *Um apartamento em Urano: Crônicas da travessia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 69-73.

PUFF, J. 'Eu preferia que meu filho tivesse morrido': gays relembram perseguição na ditadura. *BBC News Brasil*, Rio de Janeiro, 10 dez. 2014. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/12/141210_gays_perseguiacao_ditadura_rb. Acesso em: 8 abr. 2024.

O que são podcasts. *GI*, São Paulo, 25 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/noticia/2019/04/25/o-que-sao-podcasts.ghtml>. Acesso em: nov. 2020.

QUEIROZ, M. *O Haiti é aqui: Ensaio sobre formação social e cultura jurídica latino-americana (Brasil, Colômbia e Haiti, século XIX)*. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

QUINALHA, L. *Movimentos sociais e políticas públicas: a (in)visibilidade da homossexualidade*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

QUINALHA, R. Censura moral na ditadura brasileira: entre o direito e a política. *Revista Direito e Práxis*, v. 11, n. 3, p. 1727–1755, 2020. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/44141>

REIS, T. Deus, filhos... Veja os termos mais citados na votação do impeachment. *GI*, São Paulo, 18 abr. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/04/deus-filhos-veja-os-termos-mais-citados-na-votacao-do-impeachment.html>. Acesso em: 9 abr. 2024.

REUTERS. OEA responsabiliza o Brasil por mortes na guerrilha do Araguaia. *O Globo*, 15 dez. 2010. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/oea-responsabiliza-brasil-por-mortes-na-guerrilha-do-araguaia-2910062>.

RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (org.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

ROSEMBERG, F. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*, n. 16, p. 151-196, 2001.

ROSENO, C. P.; SILVA, J. G. F. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: Atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”. *Itinerarius Reflectionis*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 2017.

RUBIN, G. Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In: VANCE, C. (Ed.). *Pleasure and Danger: Exploring Female Sexuality*. Nova York: Routledge, 1984. p. 267-319.

SANTOS, A. Escrevi sobre Rui Barbosa e racismo e o mundo caiu. *Intercept Brasil*, 17 dez. 2018. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2018/12/16/rui-barbosa-quadrinho/>.

SANTOS, J. V. Caso José Jobim sepulta a tese de que na ditadura não tinha corrupção: entrevista especial com Orlando Calheiros. *Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, 30 mar. 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/617323-caso-jose-jobim-sepulta-a-tese-de-que-na-ditadura-nao-tinha-corrupcao-entrevista-especial-com-orlando-calheiros>. Acesso em: 9 abr. 2024.

- SAYURI, J. O golpe de 1964 em 3 momentos, 9 personagens e 25 arquivos. *Nexo*, 30 mar. 2019. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/03/30/O-golpe-de-1964-em-3-momentos-9-personagens-e-25-arquivos>. Acesso em: abr. 2024.
- SCHIBELINSKI, D. “Isso é coisa do capeta!”: O papel da “ideologia de gênero” no atual projeto político de poder. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 28, p. 15-38, jan./abr. 2020.
- SCHIEBINGER, L. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru: EDUSC, 2001.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.
- SEDGWICK, E. *Epistemology of the Closet*. Berkeley: University of California Press, 2008.
- SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A. Laicidade do Estado e da educação: valorizando as discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas públicas. *Retratos da Escola*, v. 14, n. 28, p. 39-59, jan./abr. 2020.
- SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A. Práticas conservadoras: suas influências nas tessituras identitárias de gêneros e sexualidades. *Periferia*, Duque de Caxias, v. 9, n. 2, p. 16-37, 2017.
- SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. A religião e a homofobia no cotidiano escolar: a importância da laicidade para garantir os direitos das alunas e alunos homossexuais. *Revista nustrAmérica*, v. 4, n. 7, p. 120-136, 2016.
- SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. Conservadorismo e educação escolar: um exemplo de exclusão. *Movimento-Revista de Educação*, n. 5, p. 156-175, 2017.
- SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. Edição especial: Conservadorismos: políticas e educação. *Communitas*, v. 2, n. Esp, p. 01-08, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2227>. Acesso em: 18 jul. 2023.
- SERRA, C. *Para que tenhamos vida: saberes e fazeres de coletivos cristãos de feministas e de dissidentes de gênero e sexualidade no Brasil contemporâneo*. 2023. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- SILBERMAN, S. *Neurotribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*. New York: Avery, 2015.
- SILVA, A.; CÉSAR, M. R. A. A emergência da “ideologia de gênero” no discurso católico. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 23, n. 46, p. 193-213, jul./dez. 2017.
- SIMÕES, D. Violência de gêneros e sexualidades: entre a repressão e a resistência. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 7, n. 1, p. 12-27, 2015. <https://doi.org/10.1590/1676-6288201500010002>
- SINGER, J. *Neurodiversity: The Birth of an Idea*. [S.l.]: Kindle, 2016.

SOARES, F. Neoliberalismo e seus efeitos no Brasil contemporâneo. *Revista de Economia e Sociedade*, v. 22, n. 4, p. 13-30, 2021.

SOUZA, V. S. de. A eugenia brasileira e suas conexões internacionais: uma análise a partir das controvérsias entre Renato Kehl e Edgard Roquette-Pinto, 1920-1930. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 23, p. 93–110, dez. 2016.

STANLEY, J. *Como funciona o Fascismo: a política do “nós” e “eles”*. Porto Alegre: L&PM, 2018. 208 p.

STEPAN, N. L. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G.; ARMUS, D. (org.). *Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. p. 330-391.

STEWART-WINTER, T. Queer Law and Order: Sex, Criminality, and Policing in the Late Twentieth-Century United States. *Journal of American History*, v. 102, n. 1, p. 61–72, jun. 2015. <https://doi.org/10.1093/jahist/jav283>

STOLER, A. L. (org.). *Imperial Debris: on ruins and ruination*. Durham: Duke University Press, 2013. 365 p.

TADIELO, F. N. M. *Oficinas como dispositivo na formação de professores: produção discursiva sobre sexualidade*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

TERRORISMO em Brasília: lista de presos por invasão à Praça dos Três Poderes chega a 670 nomes; veja. *GI*, Brasília, DF, 11 jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/01/11/terrorismo-em-brasilia-lista-de-presos-por-invasao-a-praca-dos-tres-poderes-chega-a-670-nomes-veja.ghtml>. Acesso em: 8 abr. 2024.

TOKARNIA, M. Escolas foram usadas para difundir ideologia autoritária na ditadura: censura e perseguição a alunos e professores também marcaram período. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 1 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04/escolas-foram-usadas-para-ideologia-autoritaria-na-ditadura>. Acesso em: 8 abr. 2024.

TRINDADE, H. *Integralismo. O fascismo brasileiro da década de 30*. Porto Alegre: DIFEL/UFRGS, 1974.

TRINDADE, H. Integralismo: teoria e práxis política nos anos 30. In: FAUSTO, B. (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira – O Brasil Republicano, Sociedade e Política (1930-1964)*. São Paulo: DIFEL, 1981. v. 3. p. 304-316.

TROTTI, B. A.; LOWENKRON, L. Pânicos morais, sexualidade e infância: A fabricação do “kit gay” como artefato político na disputa presidencial de 2018 a partir da rede social Twitter. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, n. 39, p. e22315, 2023.

TUROLLO JR, R. Inquérito do golpe: maioria dos acusados questiona julgamento pelo STF e relatoria de Moraes. *GI*, 7 mar. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/03/07/inquerito-do-golpe-maioria-dos-acusados-questiona-julgamento-pelo-stf-e-relatoria-de-moraes.ghtml>

VICTOR, F. *Poder camuflado: Os militares e a política, do fim da ditadura à aliança com Bolsonaro*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.

VITAL, C.; LOPES, P. V. L. *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, 2012.

WEEKS, J. *Sex, Politics and Society: The Regulation of Sexuality since 1800*. New York: Longman, 1981.

WEEKS, J. *Sexuality and its discontents: Meanings, myths & modern sexualities*. Nova York: Routledge, 1985.

ZOBEL, G. Fazenda de SP tinha símbolos nazistas e será 'purificada', diz prefeito. *BBC News Brasil*, Campina do Monte Alegre, SP, 21 jan. 2014. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/01/140121_fazenda_nazista_sp_mv. Acesso em: 8 abr. 2024.