UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL

VALÉRIA SANTOS PAULO

DO DEBATE TRANSVERSAL SOBRE VIOLÊNCIA À PALETA DE CORES: JÁ FOI PERIGOSO DISCUTIR GÊNERO NA ESCOLA?

RECIFE
2026

VALÉRIA SANTOS PAULO

DO DEBATE TRANSVERSAL SOBRE VIOLÊNCIA À PALETA DE CORES: JÁ FOI PERIGOSO DISCUTIR GÊNERO NA ESCOLA?

Relatório de Trabalho de Conclusão de Mestrado Profissional em História, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História. Orientador(a): Prof. Dr. Walter Valdevino do Amaral.

RECIFE
2026

P331d Paulo, Valéria Santos.
Do debate transversal sobre violência à paleta de cores : já foi perigoso discutir gênero na escola? / Valéria Santos Paulo, 2026.
50 f.

Orientador: Walter Valdevino do Amaral.
Relatório técnico (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em História. Mestrado Profissional em História, 2026.

1. História oral. 2. Educação. 3. Violência. 4. Identidade de gênero na educação. I. Título.

CDU 930.2

Luciana Vidal – CRB-4/1338

VALÉRIA SANTOS PAULO

DO DEBATE TRANSVERSAL SOBRE VIOLÊNCIA À PALETA DE CORES: JÁ FOI PERIGOSO DISCUTIR GÊNERO NA ESCOLA?

Trabalho apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

Aprovado em: 25 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

gov.br Documento assinado digitalmente
WALTER VALDEVINO DO AMARAL
Data: 23/06/2026 14:02:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Walter Valdevino do Amaral – UNICAP
Orientador

gov.br Documento assinado digitalmente
LIDIA RAFAELA NASCIMENTO DOS SANTOS
Data: 19/06/2026 16:18:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Lídia Rafaela Nascimento dos Santos – UNICAP
Examinadora Interna

gov.br Documento assinado digitalmente
DANIELLE VENTURA DE LIMA PINHEIRO
Data: 22/06/2026 21:09:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Danielle Ventura de Lima Pinheiro – SEDUC - João Pessoa
Examinadora Externa

RECIFE
2026

O problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos.

Chimamanda Ngozi Adichie

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todos os anjos que colocou em minha vida nos momentos de maior provação. Dentre eles, estão a minha mãe, que sempre foi meu suporte, contribuindo para que eu tivesse mais tempo para me dedicar aos estudos apesar de ela própria nunca ter tido oportunidade de viver este "novo mundo". Ao meu pai, que embora também não tenha tido proximidade com o "universo do saber", me estimulou, à época em que eu sequer conseguia projetar meu futuro, a realizar meu primeiro vestibular. Ao meu irmão, Jairo, minha sobrinha, Larissa, e aos demais familiares e parentes, consanguíneos ou não, os quais também acreditaram em mim, muitas vezes mais do que eu. Aos anjos que entraram em minha vida na forma de amigas e amigos e me estimularam a sempre dar um passo à frente. Ao meu orientador, o professor Walter, pela sua compreensão e generosidade, se mostrando tanto maior empata quanto maior o desafio, nunca desarticulando as repercussões para a vida acadêmica dos perrengues que extrapolam os muros da universidade. Ao professor Helder Remígio, que foi o primeiro a me acolher na Unicap, bem como a todas e todos professores e funcionários sempre disponíveis. Às colegas e os colegas de turma, pelas contribuições que deram. E a todas e todos que, passando ou permanecendo na minha vida, me ensinaram que nada é fixo, que o rio corre compondo águas turbulentas, mas que é justamente isso que nos dá gana para seguir.

RESUMO

A educação de gênero é um instrumento com grande potencial para o combate a preconceitos, a promoção da igualdade e o enfrentamento às violências contra as mulheres e de gênero como um todo. Pessoas, grupos e movimentos conservadores, entretanto, tentaram emplacar a narrativa de que o ensino de gênero é uma questão de doutrinação dos estudantes e a tentativa de destruição da família. Com base nestes discursos, tentaram censurar professores a fim de coibir o ensino de gênero nas escolas do ensino médio. Esta onda conservadora, que se fez mais visível a partir de 2014, com as Jornadas de Junho, ganhou maior impulso no Governo Bolsonaro. A despeito disso, o ensino de gênero e sexualidade é respaldado por organismos internacionais e pela própria legislação brasileira como ferramenta para a mudança social. A partir deste contexto, o Ginásio Pernambucano foi escolhido como espaço para a pesquisa, pois que a escola, além de ser espaço de aprendizagem no sentido acadêmico, também é espaço de formação para a vida cidadã. Neste sentido, parte da comunidade escolar foi ouvida, contribuindo com a sua experiência e seus posicionamentos em defesa do ensino de gênero nas escolas, bem como com a sua experiência frente às tensões existentes em razão das tentativas de proibição deste debate. Essas vozes, dentro da metodologia da História Oral, mas também como fonte para a pesquisa, foram registradas em formato de documentário, o qual é o produto da pesquisa realizada.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Violência. História Oral.

ABSTRACT

Gender education is a powerful tool for combating prejudice, promoting equality, and confronting violence against women and gender-based violence more broadly. However, conservative individuals, groups, and movements have attempted to advance the narrative that gender education constitutes indoctrination of students and an effort to destroy the family. Based on these discourses, they sought to censor teachers and restrict gender education in high schools. This conservative wave, which became more visible after 2014 during the June Protests, gained further momentum under the Bolsonaro administration. Despite this, gender and sexuality education is supported by international organizations and by Brazilian legislation itself as an instrument for social change. Within this context, the Ginásio Pernambucano was chosen as the research site because, beyond being a space for academic learning, it also serves as a space for civic education. Accordingly, part of the school community was interviewed, contributing their experiences and perspectives in defense of gender education in schools, as well as their experiences regarding the tensions arising from attempts to prohibit this discussion. These voices, within the methodology of Oral History, and also as a source for the research, were recorded in documentary format, which constitutes the final product of the research conducted.

Keywords: Gender. Education. Violence. Oral History

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO……..…….....09
2. DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA……...…..……15
3. DISCUSSÃO SOBRE O FORMATO……..…....40
4. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO……...……43
5. APLICAÇÃO DO PRODUTO…….....…..…44
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS…….…...…45
7. LISTAGEM DE ACERVOS E FONTES…….....47
8. REFERÊNCIAS……51

1. INTRODUÇÃO

O título deste trabalho – "Do debate transversal sobre violência à paleta de cores: já foi perigoso discutir gênero na escola?" – não se apresenta apenas como um recurso estilístico, mas como uma síntese das transformações ocorridas no campo educacional brasileiro em relação às discussões de gênero. Ao mobilizar a ideia de uma passagem do debate transversal – historicamente legitimado por políticas educacionais e vinculado à promoção dos direitos humanos – para uma simplificação simbólica expressa na "paleta de cores", busca-se evidenciar um processo de retração discursiva e política, no qual determinados temas – entre eles o ensino de gênero – passam a ser tensionados por disputas ideológicas e moralizantes. A referência às cores, nesse contexto, remete diretamente à fala da então Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, ao assumir a pasta em 2019, quando afirmou que "menino veste azul e menina veste rosa", sinalizando o alinhamento do governo federal a uma perspectiva conservadora no tratamento das questões de gênero. Nesse sentido, o debate sobre gênero na escola deixa de ocupar um lugar de política pública voltada à formação cidadã e à promoção de direitos e passa a ser inserido em um campo de conflito, no qual se confrontam diferentes concepções de educação, de família e de direitos, situação que será analisada ao longo deste relatório.

A igualdade de gênero, assim como outras pautas inerentes aos direitos humanos, ainda pode ser considerada polêmica em algumas rodas de conversa na família, na igreja e, mesmo, em alguns espaços de lazer e trabalho. Em muitos destes ambientes, onde, em geral as discussões se dão com base em valores moralizantes e muito mais incrustadas no medo do desconhecido/novo do que propriamente em uma ameaça real, a temática de gênero chega a ser colocada como um risco para a própria existência.

No mundo acadêmico e nos espaços onde se busca romper com as desigualdades, entretanto, as discussões sobre essa problemática se constituem muito mais como um motor não apenas para diminuir desigualdades sociais construídas historicamente, mas para produzir outras sociabilidades que permitam a existência de uma sociedade mais justa e humana. Contudo, mesmo nos espaços tidos como mais "progressistas" nem sempre foi, ou é, possível um debate com tônus consensual sobre a igualdade/desigualdade entre os gêneros.

As polêmicas em torno do gênero vêm de muito tempo atrás, embora o conceito sequer existisse. Basta lembrarmos que, já em 1791 a revolucionária francesa Olympe de Gouges escreveu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã em contraposição à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – um dos pontos culminantes da Revolução

Francesa contra a opressão do Rei Luís XVI. Isto porque enquanto a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão pregava direitos naturais para os homens, a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã rezava que as mulheres possuíam direitos naturais assim como os homens. Pregava também que as mulheres deveriam estar inseridas na vida social e política "em condição de igualdade". Olympe de Gouges foi guilhotinada em 1793 sob a acusação de querer ser um "homem de Estado" e de esquecer "as virtudes próprias do seu sexo" (Daniela Auad, 2003, p. 42-43).

Dois séculos depois ainda se falava e se vivia a problemática sem, no entanto, nomeá-la tal como a concebemos hoje. Simone de Beauvoir é prova inconteste disto. Qualquer pessoa que tenha buscado estudar a temática de gênero – principalmente em se tratando de questões relacionadas às mulheres – já ouviu falar desta filósofa e feminista francesa. Isto porque, quando ela lançou a obra "O Segundo Sexo", em 1949, de certa forma, já falava de gênero sem, contudo, utilizar o conceito. Beauvoir denunciava a opressão das mulheres ao longo da História e de como esta questão se tratava de uma construção social.

Discutir gênero, obviamente, não diz respeito a pensar somente a relação homem-mulher ou masculino-feminino. Existem várias abordagens desde as que enfocam papéis até as que compreendem o gênero a partir da identidade ou mesmo da performatividade. Aqui, todavia, o foco da discussão vai permear, de forma bastante acentuada, a desigualdade entre mulheres e homens. Isto porque a nossa atuação profissional se dá numa vara especializada no atendimento a mulheres vítimas de violência que recorrem ao judiciário pernambucano, sendo esta a motivação primária para a pesquisa.

Para uma maior compreensão da importância da lente do gênero para a atuação no enfrentamento à violência doméstica e familiar contra as mulheres – que é o nosso foco profissional – basta pensar a questão do feminicídio: o assassinato de mulheres precisou ser nomeado para que o problema passasse a ter um maior reconhecimento social/legal. Ou seja, somente a partir deste qualificador "feminicídio" o olhar sobre o assassinato de mulheres – pelo fato de serem mulheres – passou a chamar mais atenção e exigir maior cuidado. Nesse sentido, a nomeação não apenas ampliou a visibilidade do fenômeno, mas também contribuiu para sua inscrição no campo das políticas públicas e da responsabilização jurídica. Vale dizer que durante muito tempo, no judiciário, foi permitido aos advogados utilizarem como argumento em favor dos seus clientes a "legítima defesa da honra", tese que remonta ao período colonial e que somente em 2021 foi tornada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal/STF – tendo sido a matéria retomada em 2023 (STF, 2023).

Pode-se afirmar que, assim como feminicídio é a reta final de um ciclo de violência que poderia ter sido barrada em diversos momentos, a entrada na rota do judiciário também pode ser uma última tentativa de barrar um problema social cujas políticas públicas, de um modo geral, não conseguiram dar conta. Isso porque a mulher que sofre violência, antes de recorrer ao Judiciário, frequentemente já transitou por diferentes serviços – saúde, assistência social, educação – sem que sua condição tenha sido devidamente reconhecida. Dito isso, destaca-se a educação como um espaço privilegiado para a interrupção desse ciclo.

A educação como um processo de humanização e, sobretudo, como política pública tem um grande potencial para a transformação da sociedade. Há quem à primeira vista tome isto como uma romantização, porém, neste trabalho, mais adiante procuraremos demostrar, como esta ideia, de certa forma, está presente até mesmo entre os grupos mais conservadores – os quais mais temem do que se comprazem do verdadeiro processo educativo. E é justamente este o ponto: uma educação voltada para a cidadania e direitos humanos não pode prescindir dos estudos de gênero, porquanto esta temática muito mais que um conteúdo disciplinar da escola implica na formação integral dos sujeitos.

Talvez mesmo em razão dessa problemática, nos últimos anos, o ensino de gênero nas escolas tenha se tornado, visivelmente, objeto de disputa de narrativas e pautas no âmbito da política partidária brasileira. No período transcorrido entre 2014 e 2018 ficou bastante explícita esta disputa, pois grupos mais conservadores buscaram coibir o ensino/discussão de gênero nas escolas, tanto através de manifestações nas ruas quanto na busca de aprovação de projetos de lei apresentados em todo o país. O argumento utilizado por esses grupos, vale dizer, comumente ligados à extrema direita, de modo geral, era de que o ensino/discussão desta temática era uma espécie de "doutrinação" e uma "ameaça à família".

Os riscos associados a esse movimento não se limitam ao plano discursivo. Trata-se de um processo que tensiona princípios constitucionais fundamentais, como a liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e a laicidade do Estado. Observa-se, nesse cenário, a emergência de práticas que se aproximam de uma lógica de censura, seja por meio de iniciativas legislativas restritivas, seja pela produção de um ambiente de vigilância e intimidação no cotidiano escolar, comprometendo a autonomia docente.

Por outro lado, correntes progressistas defendiam e defendem que ao abordar a temática de gênero na sala de aula o que se busca é combater discriminações, desigualdades e violências.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO, em consonância com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) até 2030 da

Organização das Nações Unidas/ONU, lançou as "Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências", documento que, entre outras coisas, indica que a educação em gênero e sexualidade tem potencial para que crianças e adolescentes desenvolvam habilidades relacionadas ao respeito aos direitos humanos e à diversidade, bem como se desenvolvam no sentido de adotarem relacionamentos seguros e saudáveis (UNESCO, 2019, p. 12).

Ademais, a própria legislação brasileira sinaliza, de forma inequívoca, que a educação escolar não pode prescindir das discussões relacionadas às questões de gênero, reconhecendo-as como fundamentais para a formação cidadã e para a consolidação de uma cultura que reconhece e valoriza os direitos humanos. Nesse sentido, em 10 de junho de 2021, foi sancionada a Lei nº 14.164/2021, que promoveu alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), estabelecendo que os currículos da educação básica devem contemplar, de maneira transversal, conteúdos voltados à prevenção de todas as formas de violência contra as mulheres. Tal alteração vem reforçar o papel estratégico da escola como espaço privilegiado de socialização de valores, atitudes e conhecimentos capazes de promover relações mais igualitárias e respeitosas. Além disso, a referida lei instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente no mês de março, com o objetivo de fomentar reflexões, debates e ações educativas que sensibilizem a comunidade escolar para a temática.

Esse movimento legislativo não é isolado, mas se insere em um processo histórico mais amplo de construção de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades de gênero. Nesse contexto, destaca-se a promulgação da Lei nº 11.340/2006, Lei Maria da Penha, em 06 de agosto de 2006, que representa um marco normativo na luta contra a violência doméstica e familiar contra as mulheres no Brasil. A referida lei, ao instituir um conjunto articulado de medidas de prevenção, assistência e proteção, estabelece como diretriz a atuação integrada entre os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), bem como a participação de organizações não governamentais, reconhecendo a complexidade do fenômeno e a necessidade de respostas intersetoriais.

No âmbito educacional, a Lei Maria da Penha já antecipava a centralidade da escola na promoção de mudanças culturais profundas. Em seu artigo 8º, inciso VIII, a referida lei prevê a implementação de programas educacionais voltados à difusão de valores éticos pautados no respeito irrestrito à dignidade da pessoa humana, incorporando explicitamente a perspectiva de gênero e de raça ou etnia. Tal previsão evidencia o reconhecimento de que a violência contra as mulheres está intrinsecamente relacionada a estruturas históricas de desigualdade e

discriminação, que precisam ser problematizadas desde os processos formativos iniciais. Complementarmente, o inciso IX do mesmo artigo estabelece que os currículos escolares, em todos os níveis de ensino, devem contemplar conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia, bem como ao enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Dessa forma, observa-se que a legislação brasileira não apenas legitima, mas também impõe a necessidade de inserção da temática de gênero no cotidiano escolar, atribuindo à educação um papel fundamental na transformação das relações sociais. Ao promover o diálogo crítico sobre desigualdades de gênero e ao incentivar a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a escola passa a atuar como um agente essencial na prevenção da violência e na formação de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades. Nesse sentido, a articulação entre legislação e prática educativa revela-se imprescindível para a efetivação de uma sociedade mais justa, igualitária e livre de violências.

Ao promover o diálogo crítico sobre desigualdades de gênero e ao incentivar a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a escola passa a atuar como um agente essencial na prevenção da violência e na formação de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades. Nesta perspectiva, a escola pode ser um espaço privilegiado não apenas para intervenções no sentido de fomentar uma desmistificação dos estudos de gênero e de mostrar como tais estudos podem contribuir para uma sociedade menos violenta e excludente, mas também para investigações científicas acerca do estágio em que se encontra a nossa sociedade no que se refere à busca pela inclusão.

Nesta pesquisa buscamos, justamente, compreender os impactos do período em que as disputas em torno do ensino de gênero se intensificaram, bem como analisar a importância dessa temática na Educação Básica. Isto porque, sem pretensão de neutralidade, partimos do pressuposto ético-político de que desmistificar as questões de gênero desde cedo pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sem violência.

O Ginásio Pernambucano foi escolhido como campo empírico da pesquisa, especialmente por sua trajetória histórica e pela presença do Núcleo de Estudos de Gênero Márcia Dangremon, espaço institucional voltado à promoção de debates e práticas educativas relacionadas à temática.

Desde 2007, trabalhamos no judiciário, especificamente no atendimento a mulheres vítimas de violência doméstica e familiar. O judiciário, cabe mencionar, de certa forma, acaba sendo a ponta final da busca de resolução de demandas sociais as quais as demais políticas públicas não foram suficientes para dar conta da realidade. Contudo, justamente por este espaço

ser o último recurso, não é o lugar de mudança das causas dos problemas, mas de atenuação dos efeitos, principalmente, quando se trata de enfrentamento à violência contra as mulheres. Ou seja, é um lugar em que o foco principal, no máximo, será a prevenção secundária.

Ocorre que, além do contato com a literatura especializada, dados empíricos diários nos mostraram que padrões de gênero contribuem para a reprodução/permanência em relacionamentos violentos. Esta reprodução acontece desde a mais tenra idade com a contribuição dos marcadores de gênero performados na família, na televisão, nas músicas etc. A escola, então, que é o espaço público que entra na vida das pessoas também nos períodos mais iniciais, se apresenta como um dispositivo altamente potente na busca da mudança deste cenário. Afinal, como disse Malala Yousafzai em seu primeiro discurso público após o atentado que sofreu do Taleban, justamente em razão de promover a educação para meninas e mulheres: "A educação é a única solução. Educação antes de tudo". (IKMR, 2013)

Esta pesquisa foi norteada justamente na educação em gênero, com base na perspectiva de Guacira Lopes Louro (2014), uma vez que a autora aponta que a escola tem potencial para reproduzir, mas também para transformar a realidade, além de sinalizar a não fixidez dos gêneros e as possibilidades de resistência. O produto escolhido para fomentar este debate numa perspectiva progressista e, porque não dizer humanista, foi o formato documentário dadas as potencialidades do audiovisual para abranger o maior número de pessoas, não só comunicando, mas envolvendo a todas, todos e todes.

2. DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Gênero. Difícil começar qualquer discussão a respeito sem que um turbilhão de informações/rememorações comece a invadir a nossa mente. Alguns e algumas simplesmente relutam pelo fato de não aceitar, inclusive, que se discuta a respeito, pois praticamente renegam a cultura em razão do lugar seguro e "imutável" que representa a natureza e a ordem divina. Outros e outras, como nós, ao compreendermos o lugar da cultura na construção dos gêneros, também compreendemos o quão difícil é optar entre tantas definições para explicar esse tema. "Provocações" à parte, optamos por alguns autores e autoras cuja compreensão sobre gênero mais se aproxima do objeto da nossa pesquisa.

De acordo com Felippe Lattanzio e Paulo Ribeiro, é muito comum que o ensaio de Gayle Rubin denominado "O tráfico de mulheres", publicado em 1975, seja referenciado como o marco inicial do uso do conceito de gênero. Este texto, segundo os autores, realmente introduziu o termo gênero no rol das teorias feministas, contudo, já na década de 1950 o termo havia sido empregado por John Money, dentro do campo científico, de forma a negar a relação "natural" entre sexo (anatômico) e identidade sexual (hoje, identidade de gênero). Ainda antes da obra de Gayle Rubin, Ralph Greenson e Robert Stoller também desenvolveram o conceito, focando na dinâmica relacional entre mãe e bebê como definidora do gênero da criança (Lattanzio; Ribeiro, 2018, p. 410-411).

Ainda segundo Felippe Lattanzio e Paulo Ribeiro, a despeito da negativa da naturalização da identidade sexual representar um avanço teórico para a psicologia e a psicanálise, o conceito de gênero foi "mal-recebido" entre os psicanalistas, entre outras coisas, por ser entendido como um "conceito social", de modo que "praticamente desapareceu do corpo teórico da psicanálise", pois que não a interessava. A teoria feminista, entretanto, passou a utilizar o conceito de gênero com o objetivo de desnaturalizar as "relações de poder estabelecidas entre os sexos" (Lattanzio; Ribeiro, 2018, p. 410-411).

Gayle Rubin, cabe mencionar, ressaltou a opressão das mulheres dentro de uma sociedade que oprime mulheres, ou seja, buscou negar que a "agressão" e a "dominação" masculinas sejam inatas. Para além disso, a autora colocou em pauta que pensadores como Claude Lèvi-Strauss e Freud chegaram a discutir a domesticação das mulheres em suas obras sem, contudo, fazerem uma leitura crítica dos sistemas descritos por eles mesmos. Para a autora, "eles não percebem as implicações do que dizem, nem a crítica implícita que sua obra pode suscitar quando submetida a um olhar feminista" (Rubin, 2017, p. 10).

Verena Stolke, resgatando o pensamento de Gayle Rubin, coloca que tanto Lèvi-Strauss quanto Sigmund Freud atribuíram à mulher uma condição de dependência em relação aos homens nos seus esquemas de pensamento, além de prescreverem tabus relacionados à heterossexualidade. Segundo essa autora: "Em ambos os modelos a mulher acaba relegada a uma posição estrutural dependente e subordinada, objeto de intercambio ao desejo dos homens e incompleta sem eles" (Stolke, 2004, p. 90).

Obviamente, gênero não é a única dimensão da vida social/cultural que gera repercussão na vida individual e coletiva das pessoas. Guacira Louro coloca que, para pensarmos as diferenças é preciso levarmos em conta não apenas os dois gêneros (masculino e feminino), mas olhar as diferenças dentro do próprio gênero, uma vez que outros marcadores, a exemplo de classe e raça, também contribuem para um maior ou um menor grau de opressão (Louro, 2014, p. 47-51).

Carla Akotirene tratou de nos anunciar estas "encruzilhadas", quando nos apresentou a perspectiva da interseccionalidade invocada pelas mulheres negras há mais de 150 anos. A autora resgatou o discurso de Sojourner Truth, em 1851, quando ela proferiu "E eu não sou uma mulher?", deixando evidente a pioneira articulação "raça, classe e gênero, questionando a categoria mulher universal" (Akotirene, 2019, p. 17). A primeira também acrescentou que a interseccionalidade "nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal" (Akotirene, 2019, p. 20). A autora ainda defendeu que esta perspectiva exige uma orientação geopolítica, pois que esta localização vai impactar, inclusive, às epistemologias e, consequentemente, às ciências (Akotirene, 2019, p. 31-33).

O paradigma afrocêntrico e a descolonização epistêmica também foram referenciados por Carla Akotirene, que, além de reforçar a importância das autoras negras – seja do "lado sul-nortista", seja da denomina por Lélia Gonzalez "Amefrica Ladina" – disse da importância da articulação dos projetos decolonial e negro-feminista:

> A amefricanidade proposta por Lélia Gonzalez, na década de 1980 e, em seguida, a abordagem decolonial, consolidada nos anos 2000 de modo cabal, através de Maria de Lugones, pensadora argentina, criticam a postura missionária da civilização ocidental – metodologicamente interseccionam as estruturas de raça, gênero, sexualidade, nação e classe, estabelecendo coro latino-americano contra o colonialismo, imperialismo e monopólio epistêmico ocidental (Akotirene, 2019, p. 33).

A despeito da riqueza destas leituras, uma vez que o recorte da pesquisa foi dado levando-se em conta o mote das tentativas de impedimento do ensino/ discussão de gênero nas

escolas, recorte que se concentra no período de 2014 a 2022, intervalo que abrange desde a apresentação dos primeiros Projetos de Lei vinculados ao Escola Sem Partido até a publicação do relatório da Human Rights Watch que sistematiza essas iniciativas, a categoria mais utilizada na pesquisa foi "gênero" – o que repercutiu na escrita deste relatório, bem como nas entrevistas realizadas junto aos profissionais de educação. Esta "dissecação" um tanto arbitrária se deu tão somente em razão da necessidade de um relatório técnico mais enxuto e focado nos debates/embates ocorridos no período estudado.

Outro conceito o qual acreditamos ser necessário darmos certo destaque diz respeito à educação. Isto porque, é possível dizermos que quando grupos conservadores buscavam/buscam impedir o ensino de gênero nas escolas, também tentavam/tentam impor um determinado modelo educacional.

Mas antes de adentrarmos nesta seara, temos uma confissão a fazer (a despeito de algo desta natureza parecer um risco à aproximação deste relatório aos parâmetros científicos): iniciamos a pesquisa com uma visão um tanto romantizada de que a educação, nos moldes atuais, seria a salvação, em certa medida, para as mazelas sociais. Isto deve ter ficado expresso em alguns pontos da escrita.

Pois bem, na medida em que as leituras foram se seguindo e que nos deparamos com a perspectiva decolonial, aquela hipótese romântica da educação caiu por terra. Porém, a perspectiva de "esperançar" de Paulo Freire ajudou na oxigenação das ideias, inclusive porque, como ele disse: "a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo" (Freire, 1992, p. 05). Assim sendo, reforçamos o grande potencial da educação.

Não dá para "jogar a criança com a água da bacia", pois que muito embora ainda seja forte a "colonialidade do saber" – apontada por diversos autores e autoras – existem práticas profissionais diárias que resistem a ela. Estas práticas foram retratadas pelos discursos das/os professoras/res por nós entrevistados/as – o que poderá ser visto no documentário, que é o produto da pesquisa. Por ora, cabe trazer um pouco do que implica esta colonialidade do saber.

Flávia Ribeiro de Souza e Janaína Guimarães da Fonseca e Silva, ao discutirem o ensino decolonial, entre outras coisas, apontam a colonialidade do poder, do saber e do ser como o "lado obscuro da modernidade". Isto porque, nesta perspectiva, a modernidade traz consigo a compreensão de que o padrão eurocêntrico (de Estado-nação, de família e de racionalidade) é universal e o único aceitável. A produção de saber nos moldes eurocêntricos, por sua vez, também é tida como o único modelo válido e o conhecimento, vale dizer, deve ser "neutro, objetivo, universal". Segundo as autoras, "tudo que se diferencia da forma de viver

eurocêntrica, é visto como atrasado, inferior, inválido" (Souza; Silva, 2024, p. 108). Assim sendo, na visão eurocêntrica, Europa e Estados Unidos seriam a referência de desenvolvimento (Souza; Silva, 2024, p. 108-109).

> As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, transformam-se não apenas em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas tradicionais, pré-modernas. Situam-se em momento posterior do desenvolvimento histórico da humanidade, que dentro do imaginário de progresso enfatiza sua inferioridade (Lander, 2000 *apud* Souza; Silva, 2024, p. 108).

Infelizmente, não é possível dizermos que este tipo de visão já não está mais presente nas salas de aulas brasileiras. De acordo com Nilma Lino Gomes, o ensino baseado na perspectiva do colonizador – em que os descobrimentos obscurecem toda a exploração e extermínio de muitos povos – ainda está presente na maioria das escolas atuais. Isto porque a colonialidade resulta de uma "imposição de poder e dominação colonial" que consegue afetar as estruturas subjetivas de um povo de tal forma que, mesmo tendo findado o domínio colonial, suas "amarras" ainda persistem. A autora afirma, ainda, que existem espaços/instituições em que a colonialidade atua com maior intensidade, a exemplo das escolas de educação básica e do campo da produção científica. "Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos" (Gomes, 2024, p. 227).

Flávia Ribeiro de Souza e Janaína Guimarães da Fonseca e Silva dialogam com Larissa Costard para analisar como os currículos são "forjados através de relações de poder", uma vez que tanto o processo de selecionar quanto "os conhecimentos que nos informam e que ensinamos também são frutos de relações de poder em epistemologias específicas" (Costard, 2017, p. 164).

Trazendo para o ensino de História, Flávia Ribeiro de Souza e Janaína Guimarães da Fonseca e Silva também discutem a importância de partirmos de formas de pensamentos contra hegemônicos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos anos 1990 são afirmados pelas autoras como um avanço dado a incorporação dos temas transversais, bem como pelo fato de a área de História ter passado a destacar "a importância social do conhecimento histórico", passando a fazer também, através da análise do ensino da disciplina, uma crítica à visão eurocêntrica, entre outras coisas (Candau; Oliveira, 2010 apud Souza; Silva, 2024, p. 114).

As Leis 10.639/2023 e 11.645/2008, as quais regulamentam respectivamente o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana e, a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, representam um avanço, pois que são um "importante instrumento de luta contra o

racismo dentro do campo educacional". Contudo, a execução do que foi prescrito por estas leis ainda tem muito no que avançar, pois a ausência do estabelecimento de metas e de um órgão responsável pela implementação das leis acabou por deixar muito a cargo do interesse de professores/as colocá-las em prática. Para além disso, foi apontada como retrocesso a atuação do Movimento Escola Sem Partido, que, utilizando-se de um discurso de "neutralidade", buscou censurar professores/as e "desmantelar as conquistas sociais e políticas alcançadas ao longo do tempo" (Souza; Silva, 2024, p. 112-118).

O Escola Sem Partido (ESP) foi um grupo que existiu formalmente de 2004 a 2019, que se autoafirmava a partir de uma suposta diretriz de neutralidade e de combate à corrupção. A despeito de ter se originado em 2004, somente em 2014, com apoio do Movimento Brasil Livre (MBL) e na guinada conservadora das Jornadas de Junho de 2013, ganhou maior visibilidade e poder de atuação. Neste sentido, é importante fazermos uma breve contextualização a respeito da relação entre estas manifestações e o crescimento/fortalecimento das pautas do Escola Sem Partido.

O que ficou conhecido como "Jornadas de Junho", para Maria da Glória Gohn, não diz respeito a movimentos sociais, pois que se tratava de pessoas as quais não eram filiadas a movimentos, partidos etc., além de não se identificarem como militantes, mas como ativistas atuando em função de causas, mas sem pertencimento fixo. Segundo a autora, as Jornadas de Junho de 2013 iniciaram com a participação dos "indignados", os quais faziam críticas severas às políticas públicas, ao papel do Estado e à forma de fazer política. Aqui o protagonismo era do Movimento Passe Livre, dos coletivos secundaristas, dos Black Blocs – ativistas transnacionais até então quase desconhecidos. Sua pauta, em linhas gerais, versava sobre denúncias/combate à corrupção (sobretudo na prioridade dada aos gastos com a Copa do Mundo), bem como no aumento das tarifas do transporte público (Gohn, 2019, p. 110-123).

Apesar de negarem a política partidária tal como ela é praticada, esses manifestantes não eram apolíticos. Para Maria da Glória Gohn, nesse período, foi sobretudo a mídia quem contribuiu para a difundir a negação da política como um valor, de modo que se criou "uma nova representação de cultura política" tendo como um valor a "não política" (Gohn, 2019, p. 135). A autora, ainda afirma que, a partir de 2014 houve um recuo destes coletivos – representados principalmente pelo Movimento Passe Livre – e um avanço de correntes conservadoras, as quais embora já estivessem presentes em 2013, não eram majoritárias. Esses grupos eram representados principalmente pelo Movimento Brasil Livre e pelo Vem Pra Rua (VPR) e, no geral, defendiam o Estado mínimo, o fim do financiamento das políticas públicas e as privatizações, além de propostas neoconservadoras que implicavam o retrocesso de direitos

sociais – a exemplo das propostas para impedir o ensino de gênero nas escolas (Gohn 2019, p. 37-121).

André Singer (2013), tratando também da diferenciação dos grupos dentro das Manifestações de Junho, refere um "cruzamento de ideologias e de classes". Isto porque o autor observa que a maior parte das análises sobre este fenômeno social aponta para dois pontos de vista: de um lado, o entendimento de que a classe média foi a "força motriz" do movimento e, de outro, o entendimento de que se tratou de uma "expressão de jovens pobres". Ele afirma, ainda, que a diferenciação havida entre as pautas iniciais, em 2013 – considerando que se tratava de pautas de interesse da esquerda –, daquelas que se seguiram em 2015 e 2016. Contudo, para o autor, "há um mosaico ideológico em que não se pode, de maneira clara, distinguir qual ideologia o movimento de junho de 2013 possuía" (Singer *apud* Tommaselli, 2019, p. 86).

Guilherme Tommaselli, dando continuidade ao resgate histórico, afirma que já em junho 2013 foi pautada pelo grupo hacker Anonymous a "condenação das bandeiras de partidos políticos", sendo esse o "primeiro movimento de ódio que seria percebido nas manifestações posteriores" (Singer *apud* Tommaselli, 2019, p. 78-85).

Cabe mencionar, ainda segundo Guilherme Tommaselli que, inicialmente a mídia em geral tratou das manifestações fazendo associações com vandalismo e mesmo com o Primeiro Comando da Capital (PCC) – comparação que foi feita por Arnaldo Jabor no Jornal Nacional de 12 de junho. Posteriormente, e aos poucos, esta postura foi mudando, na medida em que as pautas também mudavam – a exemplo da primeira das "cinco razões" para os protestos, publicação do grupo Anonymous se posicionando contra a PEC 37, sendo que esta pauta já havia sido aventada "timidamente" no Jornal Nacional dias antes da referida publicação. Aqui foi tomando corpo a cisão entre os manifestantes "verde amarelos adeptos do protesto pacífico e das causas promovidas pela imprensa e 'os vândalos', que seriam os jovens estudantes que deram início aos protestos" (Tommaselli, 2019, p. 77-85).

Jessé Souza, quando se trata de falar da participação da mídia, oferece destaque ao Jornal Nacional dado que a condução deste na cobertura dos eventos acabou por construir a narrativa de que os "amarelinhos" iam às ruas de forma espontânea, enquanto os "vermelhos" eram "militantes profissionais sectários". Dentro desta narrativa, os amarelinhos – fração composta pessoas brancas e "bem-vestidas" – estariam representando o "interesse nacional" numa perspectiva de "mudança melhor para todos". Era com eles que acontecia a "grande festa da democracia" (Souza, 2016, p. 101-102).

Guilherme Tommaselli, em consonância com André Singer, aponta a diversidade de ideologias e de classes nas Jornadas de Junho. Mas também afirma a entrada da classe média

nas manifestações. Os "novos manifestantes" agraciados pela mídia como um "movimento pacífico e democrático", vale dizer, tem apoio do setor empresarial e, evidentemente, da mídia. De acordo com André Singer, os motivos que mobilizaram a classe média a ir às ruas foram o aumento da inflação, que atacava o seu poder de consumo, sendo que ela já se sentia "ameaçada em seus privilégios pela ascensão do proletariado", além da própria rivalização pelo capital cultural e pelos espaços (Singer *apud* Tommaselli, 2019, p. 87-89).

Guilherme Tommaselli, para além disso, coloca que a entrada da classe média tradicional nas Jornadas de Junho segue acompanhada de um novo elemento de oposição ao governo e de um flerte com as ideologias da direita e da extrema-direita. Reconhece, entretanto, que não é nada inusitado o flerte entre a classe média e o autoritarismo, pois que já em 19 de março de 1964 senhoras da classe média paulistana organizaram e protagonizaram a "Marcha da Família com Deus pela Liberdade", que foi patrocinada pelo empresariado em aliança com os militares. O mote principal foi o pedido de intervenção militar, sendo que dias, depois, em 1° de abril, deu-se o golpe (Tommaselli, 2019, p. 89-90).

Em consulta ao site oficial do Arquivo Nacional, entre as Seções Especiais, podemos encontrar a "Série Especial: O Golpe de 1964", a qual apresenta três recortes de jornais da época noticiando não só a manifestação em termos de extensão, mas a participação das "mulheres" nela – tais matérias, vale dizer, tendenciam à percepção de que as mulheres ali apresentadas representavam todas as demais, ao menos alguns segmentos de mulheres de São Paulo e do Rio de Janeiro. O primeiro recorte traz a chamada "Um Milhão de Pessoas na 'Marcha da Família", uma matéria que foi publicada pelo Diário de Notícias (São Paulo) em 20 de março de 1964. O segundo recorte, que apresenta a chamada "A Mulher Carioca Prepara a 'Marcha da Família': no Dia 2, da Candelária à Esplanada" foi publicado pelo jornal O Globo (Rio de Janeiro), também em 20 de março de 1964. O terceiro recorte, publicado pelo mesmo jornal, em 19 de março do mesmo ano, expõe apenas a foto de algumas mulheres agrupadas em torno de uma mesa, sendo que a legenda diz: "Senhoras paulistanas durante uma reunião preparatória da "Marcha da Família com Deus". Aqui já poderíamos problematizar os tipos de participação social a partir da intersecção gênero e classe social, mas isto pode ficar para um momento futuro. Foquemos num trecho do texto que segue com a mesma série especial, o qual nos gerou sentimentos de angústia, dada a assombrosa similaridade com fatos históricos mais recentes. Assim a Marcha é reportada:

> As "Marchas pela Família" espalharam-se por várias cidades brasileiras, e não apenas pelas capitais. Seu apelo girava em torno da necessidade de defender

> as famílias brasileiras da "comunização" crescente patrocinada pelo próprio governo, ameaçando a religião, a propriedade, a tradição. Acusavam João Goulart de promover a desordem, de planejar um golpe e de apoiar uma invasão vermelha por parte de comunistas soviéticos – entre outras coisas. (...) Sob o pretexto de defender a legalidade e a democracia, que alegavam estar ameaçadas pelo comunismo promovido pelo governo de Jango, as mulheres "de bem" foram às ruas e levaram consigo milhões de pessoas, que acabaram por contribuir para o estabelecimento de uma longa e insidiosa ditadura militar. A maioria delas continuou a apoiar o regime mesmo depois que as mortes e torturas passaram a ser denunciadas, acreditando que a violência, a censura, o autoritarismo eram preços a se pagar para manter a "verdadeira" democracia, a ordem, o desenvolvimento, a moral e os valores da família brasileira (Arquivo Nacional, 2024).

A participação da "classe média" nas Jornadas de Junho não teria se dado de forma diferente. Aqui cabe abrirmos um parêntese: não há unidade na classe média. De acordo com Guilherme Tommaselli, o que se pode verificar é a existência de uma classe média tradicional, a qual tem mais afinidade com o pensamento conservador; e o que ele chama "nova classe média", que tem maior afinidade com o pensamento "potencialmente fascista". O autor também refere que a classe média, "apesar de não ter uma relação ideológica bem definida (...) sempre flertou com a direita" (Tommaselli, 2019, p. 106).

A novidade das "jornadas de junho" foi a reconstrução, repaginada e turbinada – uma espécie de versão 2.0 – de um ator político velho e bem conhecido da história brasileira: a fração da classe média moralista e conservadora, que sempre desprezou e odiou os pobres (Souza. 2016, p. 100).

Antônio Pierucci, coloca que aproximação entre a classe média brasileira e a direita é permeada por um "sentimento de vergonha" dado a ditadura militar, pois que a associação da direita ao pensamento conservador está relacionada à associação histórica da direita a ideais não democráticos (Pierucci *apud* Tommaselli, 2019, p. 109).

Guilherme Tommaselli, propõe a atualização de tais ideias, colocando que a "nova roupagem da direita" diz respeito justamente à postura de abandono à "tradicional vergonha de se assumir de direita", o que acontecia até os anos 1990. Continua afirmando que a "nova direita" é aquela que passou a ter orgulho de ser direita e que passou a se aproximar do segmento neopentecostal, sendo que ambos têm "interesses comuns, em especial no campo moral" (Tommaselli, 2019, p. 109-111). Este autor também refere que mesmo que se mantenha no campo do cristianismo, a nova direita foi diretamente impactada, em sua constituição, com o avanço do segmento neopentecostal e o declínio do catolicismo. Desta forma, essa popularização de uma nova direita orgulhosa de si também apresenta uma revisão das suas

figuras de representação, sendo o pastor evangélico o seu novo representante (Tommaselli, 2019, p. 111-115).

Em vez do arquétipo do "coronel", do grande proprietário de terras do Nordeste, o deputado de direita hoje, tipicamente, é identificado na figura do pastor evangélico do Sudeste, e nos comunicadores de rádio e TV (Costa, 2017 *apud* Tommaselli, 2019, p. 110).

O Escola Sem Partido, enquanto "movimento", aparece nesse contexto como "um desdobramento, no campo educacional, do avanço das forças da nova direita evangélica, no plano intelectual e político". Isto porque o Escola Sem Partido, de forma estratégica e articulada, atuava no campo jurídico, com o Programa Escola Sem Partido – que serve de base para os Projetos de Lei (PLs) em nível municipal e estadual, os quais são incentivados pelo próprio grupo – e, no campo político-social, seus representantes faziam o papel de tradutores do PL, pois que a linguagem jurídica não seria compreendida pela maioria da população (Tommaselli, 2019, p. 112-140).

Desta forma, o Escola Sem Partido não atuou apenas nas manifestações de rua e nas redes sociais, buscou intervir nas estruturas do Estado, articulando com parlamentares a aprovação de projetos de lei cujo objetivo era a proibir o ensino de gênero nas escolas, bem como criminalizar o que eles entendiam por "doutrinação" em sala de aula.

É importante resgatarmos que a criação do projeto Escola Sem Partido se deu em 2004, logo após a direita deixar o poder central, de modo que o projeto pode ser pensado como uma espécie de recurso "guardado na manga" pela direita brasileira. Isto porque o Escola Sem Partido ganhou força/expansão no cenário nacional, em 2014, quando das Jornadas de Junho em sua versão potencialmente fascista e autoritária. Seu criador é Miguel Nagib, um cristão conservador e não evangélico, sendo que o movimento era apoiado pela bancada da Bíblia – que é composta por católicos e evangélicos, os quais tem na moralidade da Bíblia um ponto de interesses em comum (Tommaselli, 2019, p. 114-157).

A "doutrinação marxista", cabe mencionar, compõe o mito de origem do Escola Sem Partido. O próprio movimento remete a sua origem a um episódio que teria acontecido com a filha do seu fundador, quando, numa aula de História o professor teria comparado o revolucionário Ernesto Che Guevara ao santo católico Francisco de Assis (Tommaselli, 2019, p. 123).

O texto do PL não faz referência às teorias de Karl Marx, tampouco fala da esquerda e do comunismo. São os interlocutores do Escola Sem Partido que fazem esta conexão. Vale dizer que a ideia da "doutrinação marxista", que é tida como estratégia de dominação da esquerda,

tem como origem o pensamento de Olavo de Carvalho, o "representante de uma suposta intelectualidade direitista brasileira e entusiasta do ESP" (Tommaselli, 2019, p. 123).

O entendimento de Olavo de Carvalho é de que, com base na teoria de Antonio Gramsci, o Partido Comunista estaria buscando não apenas aparelhar o Estado, mas antes "tomar os órgãos de cultura, tais como as escolas e os jornais", de modo a preparar as pessoas para, sem perceber, se tornarem propensos ao regime comunista (Carvalho *apud* Tommaselli, 2019, p. 126).

Segundo Luis Felipe Miguel o combate à "ideologia de gênero", que é algo posterior, representa uma guinada no projeto, porquanto o foco desse último deixa de ser o aspecto político (a tão combatida "doutrinação marxista", já vociferada em 2004), passando a focar o aspecto moral (Miguel *apud* Tommaselli, 2019, p. 130-158).

O Escola Sem Partido ganha capilaridade social, ao abandonar a discussão política em um contexto histórico de crescente descrédito da política nacional e dos partidos políticos, e transferir sua centralidade ao combate no campo da moral, no qual a ideologia de gênero se mostra como bandeira central. Ao encampar o combate à doutrinação ideológica e apontar que ela ocorre no campo da moral, o Escola Sem Partido ganha adesão dos setores conservadores brasileiros, especialmente ligados ao cristianismo (Tommaselli, 2019, p. 158).

De acordo com Miliandre Garcia e Jennifer Caroline Dias, o combate à "ideologia de gênero" que, de forma enviesada é associada aos estudos de gênero, representa para os grupos religiosos uma "afronta à família nuclear", a qual é formada pelo pai (homem cisgênero e heterossexual), pela mãe (mulher cisgênero e heterossexual) e pelos filhos. O primeiro tem como função prover o lar, a segunda tem como função de criar os filhos e estes últimos, a exemplo dos primeiros, devem reproduzir esse arranjo familiar de papéis predefinidos. Aqui as autoras ainda apontam, tendo como referência Rogério Diniz Junqueira (2017), que a expressão "ideologia de gênero", além de não contribuir para a discussão de temas sensíveis, busca rotular aqueles que destoam dessa visão/construção social de mundo, imputando a eles expressões pejorativas, tais como: "homossexualistas", "familiafóbicos", "cristofóbicos", "gayzistas" e até mesmo "pedófilos" (Garcia; Dias, 2024, p. 07).

Cabe trazermos, conforme as autoras o fizeram, que foi justamente utilizando o viés da "ideologia de gênero" e o apoio explícito ao Escola Sem Partido que muitos políticos ascenderam. Este foi o caso da deputada estadual Ana Caroline Campagnolo, que passou a ter projeção nacional ao incentivar a denúncia de "professores doutrinadores". Ela, muito embora defendesse a "neutralidade ideológica", chegou a ser fotografada, no exercício da atividade docente, usando uma camiseta de campanha de Bolsonaro. Campagnolo, vale dizer, se definia

como “antifeminista, conservadora, cristã e de direita”. Também foi o caso de Jair Messias Bolsonaro que, nas eleições presidenciais de 2018, e chegou a oferecer a Miguel Nagib um cargo no Ministério da Educação, caso fosse eleito – promessa que não foi cumprida, findando no “desacordo” entre eles (Garcia; Dias, 2024, p. 07-08).

O Escola Sem Partido, cabe mencionarmos, possuía um site oficial na internet (escolasempartido.org), além de um perfil no Facebook, locais onde apresentavam as ideias, o objetivo da organização, bem como o projeto que serviu de base para a replicação de outros projetos. Em pesquisa recente, não conseguimos mais abrir a página, tampouco encontramos o perfil oficial no Facebook (com conteúdo visível). No entanto, encontramos vários perfis/comunidades as quais se nomeiam Escola Sem Partido vinculados a alguns estados e/ou cidades e que se colocam à disposição para os objetivos do Escola Sem Partido. Por outro lado, no Instagram encontramos um perfil que se coloca como oficial e atribui sua administração a Miguel Nagib. Na página são disponibilizados materiais como: “o direito de gravar as aulas”, “termo de objeção de consciência”, “limites jurídicos da atividade docente” e “ECA na escola” – uma espécie de modelo para projeto de lei que, entre as poucas propostas contidas, apresenta várias vedações à atividade docente. A última postagem neste perfil data de 31 de março de 2024. Aqui fica clara a possibilidade de o Escola sem Partido ter, mais uma vez, se “guardado na manga” à espera de um momento oportuno.

O caráter perigoso do Escola sem Partido reside na possibilidade de mobilizar forças conservadoras e autoritárias, no campo educacional; pois ele não pode ser resumido ao PL: ele é um movimento conservador que pretende ajustar a educação, de maneira autoritária, aos interesses da elite nacional (Tommaselli, 2019, p. 142).

Os dois primeiros PLs da “Escola Sem Partido”, é importante destacar, foram apresentados pelos Bolsonaro. Em 13 de maio de 2014, o então deputado estadual pelo Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, propôs o PL n° 2.974/2014. Pouco tempo depois, em 3 de junho do mesmo ano, o então vereador do município do Rio de Janeiro, Carlos Bolsonaro, apresentou o PL n° 867/2014. De acordo com Miliandre Garcia e Jennifer Caroline Dias, os parlamentares solicitaram ao criador do ESP um projeto que tratasse da “doutrinação ideológica nas escolas brasileiras” (Garcia; Dias, 2024, p. 10).

Em âmbito nacional, o primeiro Projeto de Lei (PL n° 7.180/2014) foi apresentado pelo então deputado federal pela Bahia, Erivelton Santana, do Partido Social Cristão (PSC), e propunha alterar o artigo 3° da Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O segundo PL nacional (PL 867/2015), proposto pelo então deputado federal Izalci Lucas, do

Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi apensado ao primeiro, com a propositura da inclusão do "Programa Escola Sem Partido" na LDB (Rocha; Brandão, 2021, p. 46).

A ideia do primeiro PL nacional dizia respeito a incluir, no artigo 3° da LDB um inciso pregava o respeito às "convicções" de estudantes e de seus pais/responsáveis, colocando que os valores familiares precedem a educação escolar, quando se trata de questões relacionadas à educação moral, sexual e religiosa. De acordo com Telma Rocha e Cleyton Brandão, estes projetos, além de buscarem delimitar o trabalho docente em sala de aula, buscam interferir nos temas trabalhados, submetendo-os às convicções de pais/alunos. Por exemplo: se os pais não concordassem com o entendimento do evolucionismo sobre a origem da vida, este tema não deveria ser trabalhado (Rocha; Brandão, 2021, p. 46-47).

O artigo 3° da LDB, cabe mencionar, versa sobre: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância, entre outros princípios. Logo se vê que a proposta de inclusão de um inciso contendo tal proposição entraria em choque direto com os princípios da LDB.

A Human Rights Watch (HRW), organização internacional de direitos humanos, em 2022, publicou relatório feito a partir da análise de 217 projetos de lei apresentados e de leis aprovadas entre 2014 e 2022. Além da análise documental, foram entrevistados 56 professores, além de especialistas em educação, representantes de secretarias de educação, sindicatos e organizações da sociedade civil. As propostas seguiam/seguem no sentido de proibir tanto a educação sobre gênero e sexualidade, quanto a chamada "doutrinação", nos três níveis de governo – sendo 17 em âmbito federal, 31 em âmbito estadual e 169 em âmbito municipal. (HRW, 2022).

Cabe agora destacar os PLs apresentados nos estados e municípios, além projetos dos federais, os quais mais nos chamaram a atenção. Um dos elementos centrais para a escolha dos PLs a serem aqui apresentados diz respeito não apenas à proibição do ensino de gênero nas escolas e a criminalização da suposta "doutrinação", mas à repercussão para a vida de vários professores espalhados pelo país – alguns dos quais chegaram a perder o emprego ou mesmo a sofrer ameaças em função do que apregoa o projeto.

No âmbito federal, alguns dos PLs versando sobre "ideologia de gênero" e "doutrinação":

> PL 4.893/2020: "Tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote,

> divulgue, realize, ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatório, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a ideologia de gênero". A despeito de imputar crime de até um mês de prisão, não define o que é a tal "ideologia de gênero" (HRW, p. 24).

Este projeto, de autoria do deputado Leo Mota (Partido Social Liberal), foi apensado ao PL 3.235/2015, de autoria do Pastor Marcos Feliciano (Partido Social Cristão) e tem como ementa: "Acrescenta o art. 234-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que 'Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências'." Apresenta os seguintes dados complementares: "criminaliza o comportamento que induza à ideologia de gênero" (Câmara dos Deputados, 2015).

PL 10.659/2018: "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas". De autoria do Delegado Waldir (Partido Social Liberal), este projeto foi apensado a outros, incluindo o PL 7.180/2014, o qual "Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996". Além disso, "Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo Brasileiro" (Câmara dos Deputados, 2018).

PL 258/2019: De autoria do Pastor Eurico (Patriota), o projeto "Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária; sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar. (Câmara dos Deputados, 2019).

PL 867/2015: Altera a LDB para proibir "a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdo ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes" (HRW, p. 26).

No âmbito estadual, também identificamos alguns dos PLs versando sobre "ideologia de gênero" e "doutrinação":

> PL 823/2016: De autoria do Pastor Cleiton Collins (Partido Progressista), deputado de Pernambuco, o PL "proíbe o professor da Rede Estadual de Ensino de "cooptar alunos para qualquer tipo de religião, ideologia ou partido político" e de "ser parcial quanto às questões políticas, socioculturais e econômicas". A proposta ainda estabelece multa de até R$ 10 mil para a instituição de ensino que descumprir a lei (ALEPE, 2018).

O deputado propôs um substitutivo (PL 1/2019) no qual adotou a justificativa do Escola Sem Partido com a seguinte colocação: "Segundo a coordenação do programa 'Escola Sem Partido', que coordena diretrizes para uma educação básica livre de abuso (grifo meu) na liberdade de ensinar e cujo anteprojeto pretende apenas informar aos alunos e pais, por meio de cartaz, que seja respeitada a Legislação vigente sobre ensino no Brasil" (ALEPE, 2019).

PL 20/2019: no estado do Ceará:

> O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer ou direcionar o natural desenvolvimento de sua personalidade, principalmente no que diz respeito à identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da ideologia de gênero (HRW, 2022, p. 27).

No âmbito municipal, também identificamos alguns dos PLs versando sobre "ideologia de gênero" e "doutrinação": PL 2884/2017: projeto que tramita em Araripina/PE e versa sobre a proibição da "ideologia de gênero" (HRW, p. 29).

Na realidade, em pesquisa recente na página da Câmara Municipal de Araripina, em vez do projeto, encontramos a Lei Ordinária-EX nº 2.884, de 05 de dezembro de 2017, a qual rege:

> Fica terminantemente proibida na grade curricular na grade curricular (sic) da rede municipal e privada de ensino qualquer conceito referente a de (sic) Ideologia de Gênero bem como, (sic) toda e qualquer atividade que remeta a esta ideologia ou que tente extinguir o gênero masculino e feminino como gênero humano (Câmara Municipal de Araripina, 2017).

Merece destaque a forma como o que ainda seguia como PL 037/2017 foi noticiado na mídia após aprovação na Comissão de Justiça. O Araripina em Foco elencou os atores/convidados presentes quando da aprovação: vários representantes das igrejas (católicas e evangélicas) de Araripina, representantes das Lojas Maçônicas, clubes e entidades representativas da sociedade em geral. Além disso, destacou a fala do vereador João Erlan, responsável pelo PL: "Eu entendo como pai e como representante do povo, que nossa família está correndo um sério risco de ser extinta, fato esse que não podemos aceitar de forma alguma,

vamos analisar e debater esse projeto para chegarmos a um entendimento concreto" (Araripina em Foco, 21/11/2017).

O Blog do Roberto Araripina assim noticiou a lei já publicada no Diário Oficial do Município: "Lei que veda ideologia de gênero nas escolas de Araripina é sancionada por Pimentel", destacando também a fala do autor do projeto: *"É mais uma vitória, vamos proteger as crianças de Araripina, proteger a família, lutar pela família, porque família é um projeto de Deus"* (grifo meu) (Blog do Roberto Araripina, 14/12/2017).

PL 4432/2017: projeto que tramita em Garanhuns e proíbe: "teoria de gênero", "questões de gênero", "identidade de gênero" ou "ideologia de gênero" (HRW, p. 29).

De acordo com Patrícia Gonçalves (2018), no dia 13 de dezembro de 2017, o então prefeito de Garanhuns sancionou a Lei 4432/2017, cujo objetivo é vetar "a adoção da Ideologia de Gênero nas práticas pedagógicas no cotidiano das escolas da Rede Municipal de Ensino" (Gonçalves, 2018, p.89).

A referida lei, vale dizermos, ao contrário de outros instrumentos legais que proíbem a dita "ideologia de gênero", mas não definem o que exatamente é essa ideologia, discorre:

> § 1º Considera-se teoria de gênero, questões de gênero, identidade de gênero ou ideologia de gênero, para efeitos desta Lei, a concepção de que os dois sexos, masculino e feminino, são considerados construções culturais e sociais e o entendimento de que existem outros gêneros sexuais além dos dois ora mencionados (Portal da Transparência, 2019).

A Folha de Pernambuco noticiou que o Ministério Público do Trabalho está investigando as condutas das câmaras de vereadores de Garanhuns, de Araripina e do Cabo de Santo Agostinho, tendo em vista estas cidades terem apresentado leis contra as discussões de gênero nas escolas. Isto porque, de acordo com a procuradora Melícia Carvalho Meses – então representante da Coordenadoria de Promoção de Igualdade de Oportunidade e Eliminação de Discriminação no Trabalho – essas leis, além de pregarem contra a diversidade, "ferem a dignidade não só dos alunos, mas também dos profissionais de educação" (Folha de Pernambuco, 25/01/2018).

Tal como podemos observar, muitos desses projetos e leis seguem tramitando em comissões específicas, de modo que, em algum momento, podem ser votados. No âmbito federal, até 2021, existiam 15 projetos em tramitação, sendo que 2 foram retirados por seus autores ou arquivados. Em nível estadual, dos 31 PLs apresentados, existem 8 em tramitação. Segundo o relatório da Human Rights Watch, a Assembleia Legislativa de Alagoas chegou a aprovar uma lei em 2016, sendo que o STF a revogou em 2020 (HRW, 2022, p. 24-28).

O STF, desde 2020, considerou inconstitucionais 7 leis municipais e uma estadual. O Supremo julgou e decidiu sobre as leis dos seguintes municípios: Novo Gama (GO); Foz do Iguaçu, Cascavel, Londrina e Paranaguá (PR), Ipatinga (MG) e Palmas (TO), bem como se pronunciou sobre a lei do estado de Alagoas. Além disso, outros tribunais inferiores (TJs e TRFs) derrubaram outras 16 leis, entre 2015 e 2018 (HRW, 2022, p. 31-32).

Entre as fundamentações do Supremo Tribunal Federal para a revogação de muitas destas leis, na dimensão formal, de modo geral, o STF apresentou o entendimento de que as leis municipais e estaduais não podem se sobrepor à LDB, que é a lei federal de educação. Além disso, na apreciação da matéria, considerou que tais leis "restringem as liberdades garantidas pela Constituição, incluindo a liberdade de ensinar e a garantia da não discriminação" (HRW, 2022, p. 31).

> (...) viola "os princípios da liberdade, enquanto pressuposto para a cidadania; da liberdade de ensinar e aprender; da valorização dos profissionais da educação escolar; da gestão democrática do ensino; do padrão de qualidade social do ensino; da livre manifestação do pensamento; e da livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença" (HRW, 2022, p. 31).

Para o STF, embora os municípios possam suplementar a legislação federal com vistas ao interesse local, não há justificativa para a proibição de conteúdo pedagógico, inclusive porque isto não corresponde às diretrizes da LDB. Este entendimento foi aplicado quando da revogação das leis Cascavel, Londrina, Foz do Iguaçu, Palmas, Paranaguá e Alagoas (HRW, 2022, p. 32-33).

Ao derrubar a lei de Cascavel, o Supremo apontou que qualquer suposta "neutralidade" que decorra da proibição das discussões sobre gênero e orientação sexual em sala de aula, na realidade, é uma "falsidade", pois que "esteriliza a participação social decorrente dos ensinamentos plurais adquiridos no âmbito escolar" (HRW, 2022, p. 33-34).

Acompanhando a voz do relator, o então Ministro Gilmar Mendes, o STF derrubou a lei de Ipatinga, considerando que a Constituição e o direito internacional prezam pela igualdade e dignidade, as quais demandam o "respeito à autonomia privada e às legítimas opções das pessoas sobre suas existências. O ministro também reforçou a necessidade de políticas públicas de combate às desigualdades e à discriminação, inclusive tendo como mote padrões culturais, sociais e econômicos que produzam estas desigualdades/discriminações (HRW, 2022, p. 34).

Uma das principais posições na decisão de Ipatinga é que banir discussões sobre sexo e gênero não representa uma posição de "neutralidade", mas sim "reflete uma posição política e

ideológica bem delimitada, que opta por reforçar os preconceitos e a discriminação existentes na sociedade (HRW, 2022, p. 33-34).

Outro fator de extrema relevância para decisões em desfavor das leis que buscam coibir o ensino de gênero e sexualidade diz respeito ao denominado chilling effect ou "efeito inibidor" que essas leis poderiam ter ao deixar os professores temerosos por abordar determinados assuntos, de modo a comprometer o aprendizado e o "exercício do pensamento crítico" (HRW, 2022, p. 35).

De acordo com a Human Rights Watch (2022), todos os 34 professores entrevistados para a elaboração do relatório "Tenho medo, esse era o objetivo deles": Esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil, à época da entrevista, disseram do seu medo/cautela ao abordar gênero e sexualidade em sala de aula, dado o contexto político e legal no país. A título de ilustração, segue a fala da coordenadora da Ação Educativa (organização da sociedade civil), Denise Carreira:

> Um dos grandes efeitos da atuação de movimentos ultraconservadores na educação nos últimos anos foi o crescimento da autocensura entre profissionais de educação. Mas temos um caminho a percorrer para reverter o clima de medo e insegurança promovido por esses movimentos ultraconservadores que continuam a propor leis antigênero em municípios e estados e a estimular a perseguição nas escolas (HRW, 2022, p. 35).

Como poderia ser diferente? Basta dizer que o receio de muitos professores advém de situações concretas de coação e violência ocorridas em todo o país. O referido relatório, cabe mencionar, apresenta o relato de diversos professores e professoras, sendo que colocamos aqui a descrição resumida de alguns estudos de caso.

SÃO PAULO: Virgínia Ferreira, professora de Inglês numa escola municipal da cidade de Vinhedo, em março de 2019, realizou um projeto com estudantes do oitavo ano o qual tinha como foco a pesquisa sobre o patriarcado, as origens do feminismo e o racismo. A atividade consistia em que as/os estudantes pesquisassem, no inglês, vocabulário relacionado a gênero. No mesmo mês o Movimento Brasil Livre publicou, no Facebook, uma série de posts que acusavam a professora de "doutrinação" – as postagens, inclusive, continham falas da professora gravadas em segredo por uma aluna. Tais postagens acabaram provocando comentários com conteúdo ameaçador – desde o pedido de punição exemplar (demissão) até ameaças de violência física do tipo "merecia um soco na cara". A professora, que chegou a pedir apoio da Secretaria Municipal de Educação e em nada foi apoiada, passou por processo administrativo-disciplinar, pois que o pai da aluna que gravou as aulas fez uma queixa na

Ouvidoria do Município. O processo, contudo, foi arquivado em 2020, contudo, a docente, entre outras coisas, sofreu repercussões em sua saúde mental, tendo chegado a ficar com medo até de andar nas ruas (HRW, 2022, p. 53-55).

ALAGOAS: Antonio Lima, professor de Educação Física, numa escola pública de ensino médio de Alagoas (cuja cidade não foi informada), em 2017 realizou vários eventos tendo como mote a diversidade sexual e de gênero. Entre outras coisas, o projeto buscava "sensibilizar a comunidade escolar para coibir comportamentos de preconceito e discriminação à diversidade de manifestações da sexualidade humana, da identidade de gênero e da orientação sexual". As atividades incluíam a exibição de filmes, exposição de fotografias, realização de debates e oficinas. Ocorre que, um determinado meio de comunicação acusou o professor de incentivar estudantes a "se vestirem como transexuais", o que levou o professor a receber, pelo menos 79 postagens que o assediando/intimidando – os comentários iam desde "tem que meter uma bala nessa desgraça", passando por "se esse viado sem-vergonha fosse o professor do meu neto, ia tomar uma surra de cipó de boi para urinar sangue", até chegarem a dizer que ele "deveria ser estuprado e esfaqueado até a morte". O professor chegou a fazer um Boletim de Ocorrência, sendo que nunca foi contatado pela polícia. Chegou a ser convocado pelo Ministério Público para que se explicasse o projeto. Por fim, o ocorrido afetou a vida profissional e pessoal do professor a ponto de ele deixar o ensino para atuar num cargo administrativo, inclusive, não voltando mais à cidade onde tudo ocorreu (HRW, 2022, p. 66-67).

PARANÁ: Robson Fernandes, professor de História numa escola pública de Santa Catarina, onde, entre 2015 e 2016, implementou junto com colegas um projeto cujo objetivo era "diminuir a discriminação, inclusive por orientação sexual e identidade de gênero" e chegou a ser premiado pelo governo federal, em 2015, tendo em vista o projeto contribuir para a construção de uma "cultura de paz". Ocorre que, após o projeto receber as atenções da imprensa, o professor chegou a receber assédios de cunho homofóbico nas redes sociais, inclusive recebeu ameaças de violência física. Além disso, o seu carro foi arranhado e teve os pneus furados pelo menos umas cinco vezes. Desta forma, deixou a escola em 2016. Em outra escola, já em 2020, aconteceu de o pai de um estudante tirá-lo da sala e proferir, de forma agressiva, falas homofóbicas. O homem/pai falou por duas horas na diretora, onde o diretor tentou acalmá-lo, sendo que o professor por pouco não foi agredido fisicamente: "Eu senti que se eu levantasse, ele (o pai) iria me bater" (HRW, 2022, p. 69-70).

PARAIBA: Renan Costa, professor de História numa escola de ensino médio em João Pessoa, em agosto de 2019, propôs uma atividade de grupo entre os estudantes onde eles

deveriam escolher um movimento social no Brasil, para então analisá-lo. Entre os movimentos escolhidos pelas alunas/alunos, estavam o movimento LGBT, o MBL, o movimento indígena, os relativos ao aquecimento global, em pró legalização da maconha, além dos movimentos a favor e contra o aborto. O que, segundo o docente, gerou uma discussão muito rica. A culminância da atividade se deu com a exibição de um total de 100 cartazes na escola. Após a exibição, contudo, um parlamentar do estado, postou nas redes sociais apenas os cartazes de movimentos progressistas (sobre feminismo, direitos LGBT, aborto e "Lula Livre") e escreveu que a escola havia sido "tomada pela anarquia" e que a educação na Paraíba havia se tornado "caso de polícia". Com isso, a diretora da escola pediu que o professor explicasse o projeto nas redes sociais da escola, sendo que foram publicados no Instagram vários comentários acusando a escola e os professores de "doutrinar" os estudantes. Vários pais chegaram a pedir a demissão do professor, sendo que ele foi transferido do ensino médio para o fundamental na mesma escola – o que ele encarou como "rebaixamento" –, além disso houve redução de salário já que ele recebeu menos turnos de trabalho (HRW, 2022, p. 72-73).

É importante frisarmos que, muito embora a perseguição aos professores e professoras não se resuma ao período de vigência do governo Bolsonaro, no referido governo houve situações práticas que corroboram com esta relação direta, quando se trata da agudização das situações. Isto porque os PLs que proibiam a educação sobre gênero foram respaldados, tanto pelos três ministros da educação, que se revezaram na pasta, quanto pela Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Os estudos de caso são exemplos disso.

O primeiro ministro a assumir a pasta da educação, Ricardo Vélez, chegou a dizer que combateria a "ideologia de gênero" e quaisquer outras pautas, para ele, "nocivas". O segundo ministro, Abraham Weintraub, além de se posicionar contra a "ideologia de gênero", em 2020, verbalizou: "sai o kit gay e entra a leitura em família". O terceiro ministro da educação no governo Bolsonaro, Milton Ribeiro, criticou a educação em sexualidade, relacionando a temática à erotização das crianças. A despeito de se posicionar em prol da educação sexual a fim de evitar os abusos sexuais das crianças, afirmou serem necessárias reformas para a fim de evitar a "ideologia" em sala de aula. Em entrevista realizada em 2020, chegou a menosprezar as discussões sobre gênero, além de ter confundido gênero com orientação sexual e expressar que "não concorda com a opção que você tem como adulto de ser um homossexual". E não parou por aí, ao ser indagado sobre o enfrentamento ao bullying, respondeu que "as crianças homossexuais vêm de 'famílias desajustadas' e que a homossexualidade é uma escolha" (HRW, 2022, p. 43-44).

A então ministra Damares Alves, não há como esquecer, após assumir a pasta que à época foi intitulada Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, em 02 de janeiro de 2019, chegou a pronunciar nas redes sociais a seguinte frase: "Menino veste azul e menina veste rosa", reforçando os estereótipos de gênero os quais contribuem diretamente para a discriminação tanto das mulheres quanto das pessoas LGBT.

Ainda em novembro de 2019, Damares Alves chegou a anunciar que o governo federal criaria um canal para receber as denúncias de pais sobre professores/as que ameaçassem "a moral, a religião e a ética da família". Esta proposta não se efetivou, porém a então ministra mudou o protocolo do Disque 100 – canal para denúncias sobre violações dos direitos humanos –, incluindo a "ideologia de gênero" como uma das violações (HRW, 2022, p. 46-47).

Vale ressaltar que foi justamente esta declaração pública "Menino veste azul e menina veste rosa", que inspirou o título da pesquisa, pois que, nesse período, muitas questões sobre gênero que pareciam estar superadas, voltaram a ser polemizadas pela extrema direita. Ou seja, avanços como o reconhecimento, por parte do STF (ADI 4277 e ADPF 132, ambas de 5 de maio de 2011), da união estável entre pessoas do mesmo sexo, em igualdade de condições em relação às uniões heterossexuais; o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, que foi reconhecido STJ (REsp 1.183.378/RS, de 25 de outubro de 2011) e assegurado pelo CNJ (Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013); a possibilidade de alteração do nome e do gênero no registro civil diretamente no cartório, sem a necessidade de cirurgia, laudos médicos ou autorização judicial, reconhecida pelo STF (ADI 4275, de 1º de março de 2018), entre outros direitos, pareciam estar ameaçados.

Para as mulheres, especificamente, esse novo cenário também trouxe incertezas, porquanto – ao longo de 2019 a 2022 – houve a redução do orçamento do próprio Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, afetando a política pública específica, inclusive no que se refere à prevenção da violência. Outras questões que contribuíram para o nosso entendimento de que passávamos de um tempo em que podíamos ter um debate mais rico sobre gênero para um tempo marcado por estereotipias de gênero, diz respeito ao fato de ganharem mais força na cena pública discursos em desfavor do aborto legal, incluindo os casos de estupro e risco de morte da mulher, e a possibilidade de o estuprador registrar a criança – ambas situações relacionadas ao Estatuto do Nascituro, entre outros retrocessos.

Assim sendo, "Do Debate Transversal sobre Violência à Paleta de Cores: Já Foi Perigoso Discutir Gênero na Escola?" diz da nossa curiosidade acadêmica sobre os impactos que a direita mais conservadora e a extrema-direita impeliram aos professores e à comunidade

escolar como um todo, mas também é uma forma de resgatar as discussões sobre gênero a partir de múltiplos e científicos olhares.

Cabe resgatarmos que muito antes dos entendimentos e decisões promovidas na instância máxima do judiciário na defesa do ensino de gênero – os quais foram muito importantes para a manutenção da temática gênero e sexualidade nas escolas –, já havia no Brasil o compromisso de inserir no sistema de ensino esses estudos. Isto porque, o país é signatário de tratados internacionais que compreendem a educação sobre gênero e sexualidade como um fator de diminuição das desigualdades. Em consonância com os tratados internacionais, o Brasil firmou um arcabouço normativo que, ao longo das últimas décadas, reconhece a relevância da educação em gênero e sexualidade como direito e como política pública. A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), já mencionada, prevê em seu art. 8º, incisos VIII e IX, a implementação de programas educacionais voltados à difusão de valores de respeito à dignidade humana e a inclusão, nos currículos escolares, de conteúdos relativos aos direitos humanos e à equidade de gênero. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por sua vez, assegura à criança e ao adolescente o direito à educação voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, fundamento que ampara a abordagem, em sala de aula, de temas relacionados à diversidade e ao respeito mútuo. Mais recentemente, a Lei nº 14.164/2021 alterou a LDB (Lei nº 9.394/1996) para tornar obrigatória, de maneira transversal, a abordagem de conteúdos voltados à prevenção de todas as formas de violência contra as mulheres. A esse arcabouço somam-se as decisões do Supremo Tribunal Federal que, a partir de 2020, declararam inconstitucionais diversas leis municipais e estaduais que buscavam proibir o ensino de gênero e sexualidade, reafirmando a centralidade da liberdade de ensinar e aprender, do pluralismo de ideias e da vedação à censura. Tal conjunto normativo evidência que, em sentido oposto ao movimento promovido por PLs como os do Escola Sem Partido, o ordenamento jurídico brasileiro caminha, ao menos no plano normativo, na direção da garantia e da ampliação do espaço da temática de gênero na escola. Obviamente, as leis de proibição do ensino de gênero desconsideram esse compromisso do país.

A tão falada "ideologia de gênero", como procuramos mostrar, para algumas pessoas não passa de um subterfúgio para conseguir projeção política – seja com base na ignorância sobre as verdadeiras implicações do estudo de gênero nas escolas, seja pela falta mesmo de um posicionamento político em prol da justiça social.

Para que não reste dúvidas, voltamos a falar da importância da educação e do ensino de gênero nas escolas para a mudança social em direção a uma sociabilidade sem preconceitos,

discriminação ou violência contra as mulheres e pessoas LGBT. Compreendo que o que muitos buscam com o discurso de combate à "ideologia de gênero", na realidade, é a afirmação/reprodução da própria ideologia que coloca os gêneros em relações de assimetria.

> (...) o que o ESP chama de ideologia de gênero "(...) é a tentativa de mostrar como as relações entre os gêneros, homem, mulher e outras configurações, são construídas historicamente, para desconstruir desigualdades, homofobia, machismo e coisas assim. Mas eles colocam que seria uma ideologia contra a família" (Pena, *apud* Tommasselli, 2019, p. 156).

Ou seja, discutir gênero na escola, na realidade, amplia alternativas de discussão sobre diversas outras desigualdades, de modo que só tem a contribuir com o combate a muitas formas de opressão e, inclusive, violências.

Compreendendo que no enfrentamento à violência contra as mulheres não podemos prescindir da promoção de uma sociabilidade que não transforme as diferenças entre os gêneros em desigualdades, é que reforçamos o papel da escola. Isto porque a violência contra as mulheres está intimamente relacionada à desigualdade entre os gêneros, porquanto os estereótipos de gênero – seguidos à risca ou não – podem contribuir para que pessoas sejam mais vulneráveis às violências (como é o caso das mulheres e LGBTs) ou que tenham maior probabilidade de promover a violência (como é o caso dos homens).

Certos tipos de violência estão associados a ideais e estereótipos de gênero, ou melhor, a características e comportamentos que esperamos de homens e mulheres e das relações que estabelecem entre si. Isso significa que pela simples condição de serem homens ou mulheres, indivíduos têm acessos diferentes a direitos, correm maiores riscos de sofrerem agressões ou serem assassinados, enfim, têm menos chances de alcançar uma vida digna (Lins, 2016, p. 55).

A violência contra as mulheres durante muito tempo foi tida como algo natural, de modo que mesmo após a promulgação da Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e os seus quase vinte anos de existência, os números indicativos de violência parecem nunca baixar. Basta consultar algumas publicações do Fórum Brasileiro de Segurança Pública para ver que os casos de feminicídio, por exemplo, têm aumentado. Em 2023, de acordo com a publicação "Feminicídios em 2023", aconteceram 1.463 feminicídios, vale ressaltar, o maior número registrado desde que o crime foi tipificado em 2015. Em 2024, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025, foram registrados 1.492 casos. Já em 2025, segundo matéria da Agência Brasil, o Brasil atingiu o recorde de 1.518 vítimas de feminicídio, justamente no ano em que a Lei do Feminicídio completou dez anos. (Agência Brasil, 2026)

> Ainda que os números mostrem uma situação grave, o que eles não mostram compõem um cenário mais amplo que é ainda mais cruel e duro do que nos dizem os registros oficiais. Isso porque, quando falamos de violência de gênero, falamos de um fenômeno que continua sendo marcado por subnotificação, silêncio e naturalização social. Enquanto sociedade, por mais que estejamos gradualmente rompendo com a normalização dessas violências - especialmente entre mulheres, movimentos feministas e alguns setores do poder público -, ainda enfrentamos uma cultura que muitas vezes trata a violência contra a mulher como natural, no pior sentido que esta palavra poderia ter nesse contexto, isto é: como algo que decorre da ordem regular das coisas. (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025, p. 146)

A Lei Maria da Penha, tal como já foi mencionado, criou todo um arcabouço para o enfrentamento à violência contra as mulheres na medida em que instituiu a política pública de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher. A articulação entre os entes federados já deixava claro que uma vida sem violência para as mulheres iria requerer não apenas políticas de prevenção da violência, mas de promoção e garantia dos direitos humanos das mulheres. Entretanto, ao que parece, os dados indicam que ainda há importantes lacunas a serem enfrentadas. A aplicação da lei, quando a violência já aconteceu, ou seja, uma vez que ela já chegou ao Sistema de Justiça, não é o suficiente.

É justamente nessa linha que compreendemos que coibir ou incentivar o ensino de gênero nas escolas faz toda diferença para o enfrentamento a violência contra as mulheres, tendo como norte a prevenção da violência e a promoção da igualdade.

Segundo Beatriz Accioly Lins, "a escola é o espaço que concebemos para estimular o aprendizado e o desenvolvimento de comportamentos mais compatíveis com a diversidade e a democracia". Neste sentido, uma escola que não atua no enfrentamento a preconceitos e discriminações acaba por funcionar como um lugar de reprodução de desigualdades (Lins, 2016, p. 63-64).

Tomando como referência esta concepção e toda a discussão sobre a importância da escola para a superação das desigualdades de gênero, bem como levando em conta todo o percurso que grupos conservadores fizeram na tentativa de criminalizar professores/as e desqualificar as escolas, optamos por realizar a pesquisa de campo no Ginásio Pernambucano (GP), extraindo de lá o material de base para a elaboração de um documentário que será o nosso produto.

A Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, localizada na Rua da Aurora, em Recife, é a mais antiga escola em atividade no Brasil, sendo que o GP foi fundado em 1° de setembro de 1825 através de decreto do então Presidente da Província, José Carlos Mayrink. A escola foi escolhida para a pesquisa, entre outras coisas, por abrigar o Núcleo de

Estudos de Gênero e Enfrentamento à Violência (Secretaria de Educação e Esportes, 2023), bem como pela sua história de resistência.

O documentário, que é o desfecho da nossa pesquisa "Do Debate Transversal sobre Violência à Paleta de Cores: Já foi Perigoso Discutir Gênero na Escola", da mesma forma que o título da pesquisa, usa a referência dos estereótipos de gênero, sobretudo, quando se trata da utilização das cores como marcação do que é e do que cabe ao masculino e o feminino, segundo boa parte das pessoas acredita. Assim, o documentário foi intitulado "Para além do azul e do rosa", apresentando não só a narrativa da comunidade escolar entrevistada a respeito das possíveis dificuldades para lecionar ou discutir gênero na escola, mas também o seu posicionamento quanto à importância do tema. Foi justamente a partir desta escolha dos atores sociais como fontes da nossa pesquisa, que optamos por fazer um documentário. Em razão desta escolha, utilizamos a História Oral como método de investigação científica.

Para Verena Alberti (2013), a depender da orientação do trabalho, a história oral pode ser definida como método, como fonte ou mesmo como técnica de produção e tratamento dos depoimentos. A autora ainda afirma que com a história oral a entrevista adquiriu o "estatuto de documento", não nos moldes positivistas – onde o objeto documentado retrataria o passado "tal como ele efetivamente ocorreu" –, ao contrário, a entrevista documenta uma visão do passado. (Alberti, 2013, p. 24-26)

> Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado por meio do estudo aprofundado de experiências e visões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular mediante a análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações. (Alberti, 2013, p. 24-26)

Neste sentido, a captura das falas das pessoas entrevistadas, vale dizer com a riqueza propiciada pela agregação entre som e imagem, foi a nossa fonte de pesquisa e, esperamos, em formato de documentário poderá ser fonte de outras pesquisas e discussões.

3. DISCUSSÃO SOBRE O FORMATO

O Ginásio Pernambucano, que em 1825 era denominado Liceu Provincial de Pernambuco – inclusive, tendo passado a outras denominações, bem como por outras instalações ao longo dos tempos –, já chegou a receber a visita do Imperador Dom Pedro II, em 1859. Em conformidade com a Lei Complementar nº 125, de 2008, a qual criou o Programa de Educação Integral e renomeou os Centros de Ensino Experimental em Escolas de Referência, passou a se configurar como um EREM – Escola de Referência para o Ensino Médio. O GP-Aurora fica localizado no bairro da Boa Vista e atende em média 700 (setecentos) estudantes oriundos de diversos bairros do Recife, em sua maioria de classe social diversificada, sendo que com predomínio da classe média baixa (Secretaria de Educação e Esportes, 2023).

O Ginásio Pernambucano foi e ainda é um dos espaços simbólicos de resistência que podemos encontrar na cidade do Recife. Durante a Ditadura foi um polo de resistência estudantil, com a participação ativa dos seus alunos. Inclusive, as primeiras vítimas fatais do golpe civil-militar em Pernambuco foram os estudantes Ivan Rocha Aguiar e Jonas José de Albuquerque Barros – este último foi aluno do Ginásio Pernambucano. Os dois foram assassinados pelos militares enquanto protestavam em defesa da legalidade democrática. (Memorial da Resistência, s/d; Comissão Nacional da Verdade, 2014)

Atualmente, o GP continua sendo um dos principais pontos de concentração de manifestações públicas em Recife. Mas, a despeito da relevância desta instituição, tendo em vista a sua própria história e sua constituição atual – como uma escola que possui bastante capilaridade na cidade – o mote da pesquisa e, consequentemente, do produto é a discussão sobre a importância dos estudos de gênero e as repercussões que estas tiveram em dado momento histórico para os professores e a comunidade escolar.

Sendo assim, neste momento não aprofundaremos na história desta instituição, mas destacaremos as falas dos atores sociais que vivenciaram o período histórico definido – entre professoras/res, coordenadoras e egressas/os do GP, que tinham vinculação com a escola à época do período definido dentro do projeto da pesquisa.

Optamos por entrevistar professoras e professores de História e Ciências Humanas dada a necessidade de recorte da pesquisa e a viabilização do produto escolhido. Na fase de filmagem das entrevistas, cabe mencionar, apenas dois professores e uma professora estavam com agenda disponível. Assim sendo, conseguimos entrevistar os três docentes referidos, a coordenadora pedagógica, a coordenadora da biblioteca e três alunos egressos, todos do Ginásio

Pernambucano-Aurora. Para tanto, filmamos as entrevistas destes atores sociais dentro das instalações da escola, aproveitando o intervalo dos professores e da professora, bem como a disponibilidade deles e das demais pessoas entrevistadas.

Como optamos pela realização de um documentário, acreditamos ser importante fazer algumas ponderações acerca deste formato. A linguagem cinematográfica nasceu em 1896, quando os pioneiros irmãos Lumiére utilizaram os "princípios da câmera fotográfica a imagens em movimento" para retratar cenas do cotidiano. Assim, esta linguagem já nasceu com aspecto documental. A linguagem estabelecida como documentário, entretanto, data dos anos 1920, quando Robert Flaherty criou o primeiro filme de não ficção: Nanook, o esquimó, em 1922. O termo documentário veio a ser usado somente em 1926 pelo produtor e documentarista John Grierson, quando ele fez uma crítica aos filmes de Flaherty, utilizando o termo "documentary" em alusão a "filmes de viagem". Documentário, então, é tido como o registro do que "acontece no mundo real" (Lucena, 2018, p. 9-10). Segundo Luiz Carlos Lucena, "o documentário passa a ser considerado como a produção audiovisual que registra fatos, personagens, situações que tenham como suporte o mundo real (ou mundo histórico) e como protagonistas os próprios sujeitos da ação" (Lucena, 2018, p. 11).

Luiz Carlos Lucena, em seu livro "Como fazer documentários", resgata o posicionamento de vários autores, deixando claro que não existe um conceito fechado de documentário. Assim, ele refere John Grierson – produtor e documentarista, que escreveu uma reconhecida crítica sobre os filmes de Robert Flaherty – para quem o formato documentário "é o tratamento criativo da realidade". Ao mesmo tempo traz o entendimento de Silvio Da-Rin (2006), que a despeito de referir esta definição como sendo vaga, aponta dificuldade de estabelecer uma definição teórica, uma vez que compreende que os filmes de não ficção compõem um gênero "com fronteiras fluidas e incertas". O autor também resgata Fernão Pessoa Ramos, que por sua vez, refere documentário como uma "narrativa constituída por imagens produzidas com um aparato tecnológico adequado (...), por meio das quais pretendemos apresentar nossa perspectiva sobre o mundo, pessoas, coisas" (Ramos *apud* Lucena, 2018, p. 10-16).

Foi justamente este último ponto que nos fez compreender que uma das formas mais interessantes de apresentar o produto desta pesquisa seria utilizando o formato documentário, pois, além de ser uma forma direta de falar sobre um assunto do mundo real/histórico, também é um formato que nos obriga a "tomar posições" (Lucena, 2018, p. 14).

O formato documentário, vale ressaltar, contribui para que a circulação do produto seja ampla, de modo a alcançar não apenas pessoas da "bolha" acadêmica ou mesmo pessoas

que já discutem o tema, mas também pessoas em geral – com ou sem informação prévia –, pois que ficará disponível no Youtube. A divulgação ocorrerá, também, por meio de link disponibilizado no WhatsApp de grupos de profissionais (em âmbito local e nacional), que trabalham diretamente com o tema, bem como junto a escola e aos profissionais da educação que participaram da pesquisa. Além disso, será divulgado no nosso espaço de trabalho, o Tribunal de Justiça de Pernambuco.

4. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

Do debate transversal à paleta de cores: "Já foi perigoso discutir gênero na escola?" Este é exatamente o título da pesquisa o qual foi apresentado aos profissionais da educação os quais foram entrevistados. A isto acrescentamos que a pesquisa diz respeito ao clima de "caça às bruxas", iniciado em 2014, quando grupos conservadores passaram a alegar que o ensino de gênero nas escolas é uma forma de doutrinação dos alunos. Entretanto, durante a edição do material, a riqueza das falas trouxe, além de reflexões importantíssimas para a discussão sobre a importância do ensino de gênero nas escolas, uma poética que nos impeliu à troca do nome/título do documentário sem, contudo, mudar qualquer sentido apresentado às pessoas que autorizaram a utilização da sua imagem. Assim, "Para além do azul e do rosa" foi o título definido, resgatando, como foi colocado na introdução, uma discussão sobre os estereótipos de gênero a partir das cores.

As filmagens das entrevistas foram realizadas na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano-Aurora, conforme a disponibilidade das pessoas – professores/as, coordenadoras e ex-alunos/as. O documentário, porém, foi roteirizado a partir das perguntas-guia lançadas, as quais foram basicamente as mesmas para os três grupos:

1) É importante que se discuta gênero nas escolas? Por quê?
2) Já sofreu ou soube de algum/a professor/a que sofreu retaliação por trabalhar a temática em sala de aula? Quando? De que forma?
3) Explique os motivos que levariam o ensino de gênero nas escolas a ser algo polêmico.

Estas perguntas-guia foram lançadas para os/as professores/as, sendo que para os demais grupos o quesito de número 2 foi o seguinte: Já soube de algum/a professor/a que sofreu retaliação por trabalhar a temática em sala de aula?

Dentro desta linha, os esquetes do documentário estão agrupados conforme as perguntas-guia, de modo a estabelecer uma espécie de interlocução entre os participantes da pesquisa e conectar as falas tendo como base o assunto tratado e não a linearidade das entrevistas.

5. APLICAÇÃO DO PRODUTO

É possível encontrar, nas redes sociais, vários documentários abordando questões de gênero. Contudo, nenhum deles – ao menos não identificamos até o momento – trata das questões as quais resolvemos abordar. Este documentário tem como foco questões relativas ao ensino de gênero nas escolas e sua importância para a mudança da cultura de desigualdade com base no pertencimento de gênero. Ademais, aborda as próprias tensões advindas das disputas de narrativa no que se refere aos reais objetivos dos estudos de gênero. Isto porque, embora não estejamos mais na efervescência dos conflitos políticos (e político-partidários), quando se trata dos ataques ao ensino de gênero – que chegou a gerar violência contra professores/as – este não é um problema que se possa afirmar solucionado.

Neste sentido, acreditamos que, este documentário inova ao abordar, de certa forma, duas questões cruciais: um debate que pode contribuir para a compreensão das questões de gênero como sendo questões da ordem dos direitos humanos, pois que têm impacto não só na vida individual, mas também coletiva e, ao mesmo tempo, o resgate histórico das tentativas de opressão e das resistências ao conservadorismo – o qual buscou calar as vozes não só de professores e professoras, mas das próprias "minorias sociais".

Ao reunir diversas vozes da educação para falar sobre o assunto, este produto apresenta um potencial pedagógico e social no sentido de contribuir – num mundo com tanta desinformação e intolerância – para formar consciências críticas, combater estigmas/preconceitos e para ampliar o entendimento sobre direitos humanos e igualdade. Desta forma, o documentário "Para além do azul e do rosa" poderá ser utilizado não só para o fomento de discussões em salas de aula de vários níveis educacionais, mas também como material de apoio para a formação continuada de professoras/es e demais categorias profissionais que entenderem ser importante a discussão.

Por fim, cabe perguntar: quem, atualmente, consegue resistir às telas? Seja assistindo vídeos curtos disponíveis nas redes sociais, seja assistindo vídeos de média e longa duração nas plataformas de streaming como o Youtube, o fato é que o audiovisual, associado à capacidade de pulverização de informações da Internet, por si só potencializa o alcance deste produto e leva a crer que ele pode contribuir para a ampliação de um debate sobre gênero que – ao utilizar uma linguagem de fácil acesso – consiga transpor as barreiras da desinformação e preconceito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre gênero ultrapassa o campo das disputas ideológicas, uma vez que é algo que impacta diretamente nos direitos humanos. Para alguns grupos de visão conservadora, discutir gênero representa uma ameaça à família e à ordem das coisas segundo as suas perspectivas. Em meados de 2014 o Escola Sem Partido ganhou projeção nacional, após as Jornadas de Junho de 2013, justamente ao utilizar o que eles chamavam de "ideologia de gênero", como sendo uma ameaça aos "valores tradicionais" e à sociedade. Muitos políticos, também, ganharam força e se elegeram no período de 2014 a 2018, utilizando essa falácia como bandeira.

Mas o Escola Sem Partido, além de um grupo que esteve nas ruas e lançou suas "ervas daninhas" na política, também se caracterizou em forma de Projetos de Lei, os quais foram disseminados em todo o país. Estes projetos visavam coibir o ensino de gênero nas escolas e criminalizar a prática docente, perseguindo professores/as que trabalhassem esta temática. Muitos tensionamentos e, até mesmo, violências foram praticados em razão da construção das narrativas destes grupos.

Felizmente, o Supremo Tribunal Federal, amparado pela Constituição de 1988 e, mesmo, pelos tratados internacionais, conseguiu barrar muitos destes PLs. Infelizmente, ainda existem alguns em *stand by* no Senado e na Câmara dos Deputados. Ou seja, esta pauta conservadora ainda representa uma ameaça aos direitos conquistados.

Guacira Louro, ao falar de gênero, sexualidade e educação, entre outras coisas, aponta a homofobia como sendo uma espécie de "terror em relação à perda do gênero", ou seja, o medo de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher "autênticos" (Louro, 2014, p. 32-33).

Mas, os que se contrapõem aos estudos de gênero se apoiam no discurso da defesa da família tradicional, inclusive, fomentando um pânico moral e a aversão às pessoas LGBTQIAPN+ e às mulheres que não se enquadram nos padrões tradicionais – mais notadamente as feministas. Para eles, a mulher deve ser submissa ao homem – e aqui estão incutidos também valores religiosos – e pessoas cuja identidade e orientação de gênero não se enquadram aos padrões seriam algo antinatural. Contrariando essas vozes, que sobretudo ganharam força com (e na) extrema direita, reforçamos que esta, sim, é a verdadeira "ideologia de gênero": o entendimento de que o gênero diz respeito a algo inerente ao campo da biologia e não uma construção.

Trabalhar gênero e sexualidade na escola, entretanto, assim como trabalhar outras questões relativas à diversidade humana, abre o leque para a construção de valores mais humanos e, consequentemente, dos pilares para uma sociedade mais justa e equânime, sem preconceitos e discriminação e, sobretudo, sem violência naturalizada.

Após tudo o que já foi dito, revisitado e mesmo explorado neste relatório, chegamos, então, ao momento de responder à pergunta que inspirou nossa pesquisa: já foi perigoso discutir gênero na escola? A resposta é sim. Quem garante que ainda não é? E esta resposta, na realidade, desponta em duas direções a depender da base de fundação para quem os estudos de gênero já representaram e/ou representam algum risco. Para os de base progressista, professores ou profissionais da educação em geral, o ensino de gênero representou um risco às suas carreiras e, em alguns casos, à sua própria vida e saúde mental na medida em que eles foram tachados de doutrinadores e mesmo propagadores de uma ameaça aos valores/tradições. Já para os de base conservadora, a despeito de apontarem a "ideologia de gênero" como uma espécie de ameaça à família e aos valores, o ensino de gênero, na realidade, representa um risco à perda do lugar de poder patriarcal, quiçá a subversão deste mesmo poder.

7. LISTAGEM DOS ACERVOS E FONTES

ALVES, Leah Nick de Jesus; LOPES, Acsa Keren de Santana; MARQUES, Ícaro César de Almeida. **Alunas/os egressas/os da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano.** Entrevista concedida a Valéria Santos Paulo. Recife, 25 nov. 2024. 1 arquivo de vídeo (26 min 21 s). Acervo pessoal da pesquisadora.

ARARIPINA. Câmara Municipal de Araripina. **Lei Ordinária nº 2.884, de 5 de dezembro de 2017.** Proíbe as atividades pedagógicas que visem à reprodução de ideologia de gênero na grade de ensino das escolas da rede municipal e privada de Araripina e dá outras providências. Araripina, PE, 2017. Disponível em: https://sapl.araripina.pe.leg.br/norma/pesquisar?numero=2884&ano=2017. Acesso em: 20 set. 2025.

ARAÚJO, Mirella. **Leis contra discussão de gênero são investigadas.** Folha de Pernambuco, Recife, 25 de janeiro de 2018. Disponível em: https://www.folhape.com.br/noticias/leis-contra-discussao-de-genero-sao-investigadas/56864/. Acesso em: 21 set. 2025.

BOEHM, Camila. **Brasil atinge recorde de feminicídios em 2025: quatro mortes por dia.** Agência Brasil, São Paulo, 5 fev. 2026. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2026-02/brasil-atinge-recorde-de-feminicidios-em-2025-quatro-mortes-por-dia. Acesso em: 20 fev. 2026.

BORBA, Severina Helena Vieira. **Coordenadora da biblioteca da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano.** Entrevista concedida a Valéria Santos Paulo. Recife, 25 nov. 2024. 1 arquivo de vídeo (6 min 25 s). Acervo pessoal da pesquisadora.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade: mortos e desaparecidos políticos** – Jonas José de Albuquerque Barros, Grêmio Estudantil do Ginásio Pernambucano, v. 3. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume_3_digital.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013.** Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 15 maio 2013. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 jun. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14164.htm. Acesso em: 5 jan. 2026.

BRASIL. Arquivo Nacional. **Marcha da Família com Deus pela Liberdade.** Brasília: Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos, 4 dez. 2024. Disponível em: https://querepublicaeessa.an.gov.br/index.php/que-republica-e-essa/assuntos/secoes-

especiais/80-serie-especial-o-golpe-de-1964/541-marcha-da-familia-com-deus-pela-liberdade. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.235, de 7 de outubro de 2015.** Acrescenta o art. 234-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao/?idProposicao=2016875. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 10.659, de 7 de agosto de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2182388. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 258, de 4 de fevereiro de 2019.** Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária e sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos, acrescentando inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190772. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha).** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Deputados aprovam abertura do processo de impeachment de Dilma; acompanhe.** São Paulo, 29 nov 2016. Disponível em: https://aovivo.folha.uol.com.br/2016/04/16/4714-m.shtml. Acesso em: 20 set. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Feminicídios em 2023.** São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/server/api/core/bitstreams/eca3a94f-2981-488c-af29-572a73c8a9bf/content. Acesso em: 20 fev. 2026.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/fbsp/279. Acesso em: 20 fev. 2026.

GARANHUNS. Câmara Municipal de Garanhuns. **Lei nº 4.432, de 13 de dezembro de 2017.** Veda a adoção da ideologia de gênero nas práticas pedagógicas no cotidiano das escolas da rede municipal, e dá outras providências. Garanhuns, PE, [verificar ano]. Disponível em:

https://portaltransparencia.app.br/frmImprimeExtratoPublicacao.aspx?cod=10906&id=34. Acesso em: 20 set. 2025.

GONÇALVES, Roberto. **Lei que veda ideologia de gênero nas escolas de Araripina é sancionada por Pimentel.** Blog do Roberto Araripina, 14 dez. 2017. Disponível em: https://www.blogdorobertoararipina.com.br/lei-que-veda-ideologia-de-genero-nas-escolas-de-araripina-e-sancionada-por-pimentel/. Acesso em: 21 set. 2025.

HUMAN RIGHTS WATCH (HRW). **"Tenho medo, esse era o objetivo deles": esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil.** 2022. Disponível em: https://www.hrw.org/pt/news/2022/05/12/brazil-attacks-gender-and-sexuality-education. Acesso em: 13 jan. 2023.

IKMR. **Dia Malala: discurso ONU**. 2013. Disponível em: https://www.ikmr.org/dia-malala-discurso-onu/. Acesso em: 15 mar. 2025.

LIMA, Gabriela Borba de. **Professora da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano.** Entrevista concedida a Valéria Santos Paulo. Recife, 31 out. 2024. 1 arquivo de vídeo (29 min 5 s). Acervo pessoal da pesquisadora.

MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO. **Ivan Rocha Aguiar.** São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo, [s.d.]. Disponível em: https://memorialdaresistenciasp.org.br/pessoas/ivan-rocha-aguiar/. Acesso em: 21 fev. 2026.

OLIVEIRA, Adriano Martins de. **Professor da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano.** Entrevista concedida a Valéria Santos Paulo. Recife, 30 set. 2024. 1 arquivo de vídeo (6 min 55 s). Acervo pessoal da pesquisadora.

OLIVEIRA, Joelma Rodrigues de. **Coordenadora pedagógica da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano.** Entrevista concedida a Valéria Santos Paulo. Recife, 25 nov. 2024. 1 arquivo de vídeo (15 min 32 s). Acervo pessoal da pesquisadora.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências.** 2. ed. rev. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308. Acesso em: 17 maio 2023.

PAINS, Clarissa. **"Menino veste azul e menina veste rosa", diz Damares Alves em vídeo.** O Globo, Rio de Janeiro, 3 jan. 2019. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024. Acesso em: 20 jun. 2022.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa de Pernambuco. **Comissão de Educação debate Escola sem Partido em audiência nesta quarta.** ALEPE Notícias, Recife, 11 dez. 2018. Disponível em: https://www.alepe.pe.gov.br/2018/12/11/comissao-de-educacao-debate-escola-sem-partido-em-audiencia-publica-nesta-quarta-12/. Acesso em: 21 jun. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Projeto político pedagógico: Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano.** Recife, 2023.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa de Pernambuco. **Projeto de Lei nº 1, de abril de 2019.** Altera integralmente a redação do Projeto de Lei Ordinária nº 823/2016. Recife, 2019. Disponível em: https://proposicoes.alepe.pe.gov.br/proposicoes/detalhes?tipo=projeto&numero=823&ano=2016. Acesso em: 20 set. 2025.

SILVA, Matheus Moraes da Fonseca Teodósio da. **Professor da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano.** Entrevista concedida a Valéria Santos Paulo. Recife, 30 set. 2024. 1 arquivo de vídeo (8 min 58 s). Acervo pessoal da pesquisadora.

SOUZA, Damião. **Comissão da Câmara de Araripina aprova projeto contra a Ideologia de Gênero nas escolas municipais e privadas.** Araripina em Foco, 21 nov. 2017. Disponível em: https://araripinaemfoco.com/comissao-da-camara-de-araripina-aprova-projeto-contra-a-ideologia-de-genero-nas-escolas-municipais-e-privadas/. Acesso em: 20 set. 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (Brasil). **STF proíbe uso da tese de legítima defesa da honra em crimes de feminicídio.** Notícias STF, Brasília, DF, 15 mar. 2021. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=462336&ori=1. Acesso em: 13 nov. 2023.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (Brasil). **Tese da legítima defesa da honra é inconstitucional.** Notícias STF, Brasília, DF, 1 ago. 2023. Disponível em: https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/tese-da-legitima-defesa-da-honra-e-inconstitucional/ . Acesso em: 13 nov. 2023.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (Brasil). **STF reconhece a transgêneros possibilidade de alteração de registro civil sem mudança de sexo.** Notícias STF, Brasília, DF, 1 mar. 2018. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=371085&ori=1. Acesso em: 20 fev. 2026.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (Brasil). **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.277/DF.** Relator: Min. Ayres Britto. Julgamento em 5 maio 2011. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 14 out. 2011. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/. Acesso em: 20 fev. 2026.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (Brasil). **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 132/RJ.** Relator: Min. Ayres Britto. Julgamento em 5 maio 2011. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 14 out. 2011. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/. Acesso em: 20 fev. 2026.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Recurso Especial nº 1.183.378/RS.** Relator: Min. Luis Felipe Salomão. Julgamento em 25 out. 2011. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 1 fev. 2012. Disponível em: https://www.stj.jus.br/. Acesso em: 20 fev. 2026.

8. REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral. 3.** ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTARD, Larissa. **Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História.** Fronteiras & Debates, Macapá, v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/70314179/G%C3%AAnero_curr%C3%ADculo_e_pedagogia_decolonial_anota%C3%A7%C3%B5es_para_pensarmos_as_mulheres_no_ensino_de_Hist%C3%B3ria. Acesso em: 20 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Miliandre; DIAS, Jennifer Caroline. **O movimento Escola sem Partido: entre o controle político da atividade docente e as tentativas inconstitucionais de retomada da censura.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 29, p. 1-20, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290055. Acesso em: 15 set. 2025.

GOHN, Maria da Glória. **Participação e democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013.** Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos.** In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2024. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GONÇALVES, Patrícia Ivanca de Espíndola. **Enfrentamento à violência contra as mulheres no município de Garanhuns/PE: perspectivas da equipe multiprofissional.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

LATTANZIO, Felippe Figueiredo; RIBEIRO, Paulo de Carvalho. **Nascimento e primeiros desenvolvimentos do conceito de gênero.** Psicologia Clínica, v. 30, n. 3, p. 409-425, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652018000300002. Acesso em: 10 jun. 2024.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola.** São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCENA, Luiz Carlos. **Como fazer documentários: conceito, linguagem e prática de produção.** 3. ed. São Paulo: Summus, 2018.

ROCHA, Telma Brito; BRANDÃO, Cleyton Williams. **Discursos de ódio contra professores(as) como ressonância do Escola sem Partido: entrave à escola laica e à autonomia docente.** In: MACEDO, Roberto Sidnei (org.). Tomar partido da escola e dos seus educadores: do escárnio político da escola sem partido à dignidade da escola autorizante. Salvador: EDUFBA, 2021.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo.** Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SOUSA, Flávia Ribeiro de; SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca e. **O ensino decolonial: em busca de uma ampliação de olhares para o ensino de História.** Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos, v. 50, n. 140, 12 abr. 2024. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/1461. Acesso em: 6 set. 2024.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado.** Rio de Janeiro: Leya, 2016.

STOLKE, Verena. **La mujer es puro cuento: la cultura del género.** Estudos Feministas, v. 12, n. [verificar], p. [verificar], 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/Y34wfFVpkt3B64sjBwYGYNS/?format=pdf&lang=es. Acesso em: 13 jun. 2023.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Escola sem partido: síndrome de uma educação autoritária.** Curitiba: Appris, 2019.