



**Educação, gênero, sexualidade e militância em quatro atos: discussões nos/dos cotidianos escolares nos anos 2010**

*Education, gender, sexuality, and activism in four acts: debates in/from the everyday school lives in the 2010s*

Maria Leão de Aquino  
**Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)**  
Rio de Janeiro-Brasil

**Resumo**

Este artigo analisa disputas e tensões acerca de questões de gêneros e sexualidades em quatro escolas do estado do Rio de Janeiro, em diferentes eventos ocorridos ao longo dos anos 2010. A escolha dessas escolas e dos eventos analisados se dá por compreender que contribuem para reforçar as importâncias da abordagem desses temas nos cotidianos escolares, principalmente sob uma perspectiva de promoção de direitos e de valorização da diversidade e da diferença. Serão analisadas também limitações e dificuldades enfrentadas tanto pela pesquisadora quanto pelas escolas na realização de tais debates.

**Palavras-chave:** Gênero; Sexualidade; Escola; Cotidiano; Diferença

**Abstract**

This article examines the disputes and tensions surrounding issues of gender and sexuality in four schools located in the state of Rio de Janeiro, focusing on various events that occurred throughout the 2010s. The selection of these schools and the events under analysis is grounded in the assumption that this study aims to underscore the significance of addressing these topics within the everyday of educational institutions, particularly from the perspective of promoting rights and valuing diversity and difference. Additionally, this article explores the limitations and challenges encountered by both the researcher and the schools in facilitating such discussions.

**Keywords:** Gender; Sexuality; School; Cotidiano; Diferença

## **Introdução**

Esse artigo se constrói a partir de reflexões provocadas por experiências coletadas em minha atuação em escolas da educação básica no estado do Rio de Janeiro, ao longo dos anos 2010, inicialmente enquanto estudante de graduação em Ciências Sociais e militante feminista e, posteriormente, enquanto antropóloga e sanitarista, passando a atuar a partir de convites de membros das equipes pedagógicas e, até mesmo, das direções escolares. As dinâmicas observadas e narradas no cotidiano das escolas; o tratamento dispensado e as pressuposições observadas acerca de temáticas pertinentes ao campo do gênero e da sexualidade e o lugar que ocupam (ou defesas sobre qual lugar deveriam ocupar) na “instituição escola” e naquelas escolas em específico; são os principais temas que discutirei nesse artigo. A escolha dessas escolas e dos eventos aqui analisados se deu, pois o objetivo deste artigo é reforçar a importância da abordagem desses temas nos cotidianos escolares, principalmente sob uma perspectiva de promoção de direitos e de valorização da diversidade e da diferença. Os dados que deram origem a esse artigo foram coletados por meio de várias fontes, incluindo anotações reflexivas em inúmeros cadernos que mantive ao longo dos anos e que se mesclam como agendas e diários, nos quais registrei interações, diálogos e eventos relevantes que destaco aqui.

Conforme discutido por Sepulveda e Almeida (2016), entender as práticas educacionais nos/dos cotidianos possibilita uma reflexão crítica sobre as experiências vividas, evidenciando as tensões e contradições que se manifestam nesses contextos. A partir de uma perspectiva crítica, deve-se afirmar que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, engajando-se em discussões profundas sobre opressões sociais contemporâneas (Biroli, 2018). A discussão sobre gênero e sexualidade na educação básica é um tema de crescente relevância no século XXI, especialmente em um contexto no qual a promoção dos Direitos Humanos enfrenta resistência e retrocessos por parte de movimentos conservadores. A necessidade de abordar tais questões se torna ainda mais premente quando consideramos o papel das escolas como espaços de formação e socialização, no qual crianças e adolescentes constroem suas identidades e interagem em diversas relações sociais (Corrêa; Sepulveda, 2021).

As escolas nas quais atuei serão descaracterizadas e anonimizadas tanto quanto possível, primeiramente, para que as cenas descritas não sejam individualizadas nas

instituições nas quais ocorreram, uma vez que elas aparecerão aqui como inflexões de disputas políticas e morais que atravessaram os cotidianos escolares do Brasil inteiro no período em questão. Em segundo lugar, embora não menos importante, essa escolha se dá por uma questão ética: embora as minhas qualificações profissionais não tenham sido ocultadas ou escamoteadas – ao contrário, meus diplomas acumulados e experiências pregressas em situações similares em outras escolas me serviu como fator de respeitabilidade –, eu não estive em nenhuma dessas escolas enquanto parte de um projeto estruturado de pesquisa e, portanto, só devo, aqui, falar de minhas impressões e memórias difusas, sem implicar premissas de verdade a nenhuma das pessoas com quem estive em contato ao longo desse tempo. Desse modo, me afastando das pretensões positivistas de ciência, produzo aqui um labor antropofágico (Netto, 2014), no qual exponho desavergonhadamente que a linha entre fato e ficção se borram na imperfeição das memórias recuperadas por mim, a pesquisadora e narradora dos eventos. Nesse cenário, a educação também deve ser pensada de forma antropofágica, assimilando e recriando saberes e práticas culturais de forma crítica e dialógica, principalmente em relação à diversidade de gênero e sexualidade.

É fundamental destacar que, desde o meu primeiro semestre em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2011, eu estive envolvida no movimento estudantil universitário, do qual participei até o final do meu mestrado em Saúde Coletiva (cursado entre 2016 e 2018, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro), com períodos de maior e menor intensidade em minha atuação ao longo dos anos. Em 2013, participei da fundação do Coletivo de Mulheres da UFRJ e comecei a estar em espaços de formação feminista como facilitadora, ao invés de apenas ouvinte. Uma das prioridades do Coletivo de Mulheres da UFRJ era promover espaços de formação em teoria feminista, antirracista e sobre Direitos Humanos. Além disso, organizávamos ações de combate ao assédio sexual e moral na universidade e lutávamos pelo acesso à creche universitária, entre outras pautas.

Ao longo dos anos de minha graduação, motivada pelo desejo de combater de maneira duradoura as desigualdades de gêneros, raças, sexualidades e classes, me dediquei, cada vez mais, a atuar em espaços de formação feminista e LGBTQIAPN+<sup>i</sup> focados no combate à violência íntima em suas mais diferentes formas. Foi assim que eu comecei a ser convidada a facilitar debates em escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro sobre inúmeros temas, como, por exemplo estratégias de prevenção e identificação de violência

física, sexual, psicológica e patrimonial para um público composto primariamente de estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Se considerarmos os debates da antropologia decolonial dos últimos 60 anos, de fato, não pesquisamos um lugar, mas sim em um lugar. Em suma, quando pesquiso debates públicos sobre o papel da educação, escolas e professores no Brasil, me torno também uma pesquisadora no campo da educação. Entretanto, é importante não esquecer que o meu ponto de vista é, para recordar Howard Becker em 1963, de uma outsider, quando pensamos no campo da educação básica brasileira. Embora, como apresentado anteriormente, eu venha atuando em escolas públicas e particulares desde o começo dos anos 2010 – primeiro como militante feminista e LGBT realizando palestras a convite dos grêmios estudantis sobre Direitos Humanos e sociais, prevenção de violência íntima e sexual, combate à LGBTfobia e ao machismo e educação para a sexualidade, e, depois, como profissional da área de Saúde Coletiva, a convite de docentes e mesmo de equipes pedagógicas de escolas públicas e particulares, para atuar como consultora em temas como inclusão de adolescentes LGBT, combate ao assédio sexual e machismo e prevenção de violência sexual contra crianças e adolescentes – eu não sou professora da educação básica. Nunca dei aula para uma turma de crianças ou adolescentes, não tenho formação em pedagogia e me formei como Bacharel em Ciências Sociais. Desse modo, me situo nessas controvérsias de um lugar, ao mesmo tempo, afetado e distanciado, de dentro e de fora.

### **As escolas: qualquer semelhança é mera coincidência**

Neste artigo, analiso dinâmicas e discussões ocorridas nos seguintes locais: duas escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro e duas escolas estaduais – uma da Região Oceânica e outra da Baixada Fluminense. A minha participação na primeira escola particular, que chamarei aqui de Nidoqueen<sup>ii</sup> ocorreu durante a minha graduação em Ciências Sociais e fui convidada por organizações estudantis para tal. Na segunda escola particular, Psyduck, e nas duas escolas estaduais – respectivamente, Espeon e Togepi –, os eventos transcorreram a partir de 2018 e minha atuação foi feita a convite de membros do corpo docente ou da equipe pedagógica das escolas.

Na escola Nidoqueen, embora o evento tenha ocorrido a partir da demanda de alunas do Ensino Médio, preocupadas com a existência de namoros que elas percebiam enquanto abusivos e bullying entre os seus colegas, a coordenação não apenas esteve presente

durante o evento como convocou uma reunião comigo e as outras palestrantes, bem como as estudantes que organizavam o evento, no dia anterior ao debate. Além de mim, que tinha sido convidada para falar particularmente sobre “relacionamentos abusivos” e como preveni-los, a mesa era composta por outra estudante de graduação de Ciências Sociais de uma universidade pública do Rio de Janeiro, que falaria sobre movimento negro e violência racista, e uma funcionária de uma Organização Não-Governamental, convidada pela coordenação da escola, para falar sobre “bullying”. Nessa reunião, a coordenação nos listou uma série de tópicos que deveriam ser “evitados” durante o debate e “ignorados” caso fossem trazidos à tona pelos adolescentes na plateia. Nós não deveríamos falar de sexo e nem de sexualidade de maneira “explícita”, não deveríamos falar de uso de substâncias se não fosse para promover políticas de abstinência total e não deveríamos usar gírias e nem falar palavrões. A preocupação da escola, ela explicou, era de que aquele fosse um evento para promover visões que “não condiziam” com os padrões de moralidade promovidos por eles. Quando eu perguntei o que ela estava chamando de “explícito” no que tangia os temas de sexo e sexualidade e se isso incluía, por exemplo, conversar sobre a importância da utilização de preservativos e a promoção de práticas sexuais seguras e consensuais, a coordenadora me garantiu que todos os pontos listados por mim estavam banidos do evento no dia seguinte<sup>iii</sup>.

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

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

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

Por fim, na Espeon, o convite para a minha participação se deu através de uma conhecida de círculos de militância política feminista, que conhecia uma das organizadoras do evento do qual participaríamos. O evento era uma espécie de seminário voltado para os estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, organizado

por membros da equipe pedagógica e do corpo docente, que ocorria de maneira regular há algum tempo, e que abordava diferentes aspectos de desigualdades de gênero, prevenção e identificação de violências íntimas, sexualidade e papéis de gênero. Eu participei de duas atividades do seminário, uma sobre “relacionamentos abusivos” e a outra sobre história e memória do movimento LGBTIA (sigla utilizada no contexto). Embora o convite tenha vindo por contatos da militância, meu papel enquanto pesquisadora foi fundamental para legitimar a minha presença no evento diante dos estudantes. Felizmente, na estruturação do seminário, a minha apresentação sobre a história do movimento LGBTIA no Brasil antecedeu a roda de conversa sobre relacionamentos abusivos, permitindo que a plateia de adolescentes inicialmente desconfiados relaxasse com a minha presença o suficiente para se sentirem confortáveis em realizar uma série de perguntas íntimas e complexas que, talvez, não teriam coragem de fazer sem a minha intervenção anterior.

### **Relacionamentos abusivos: amizades, namoros, assédio, bullying e consentimento**

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

Entre os meninos, as dinâmicas identificadas por eles como abusivas em suas amizades apareciam em contextos de pressão social para que performassem determinadas formas de masculinidade, como serem “machões” ou terem e narrarem “aventuras sexuais” independente de quererem ou não, caso fosse sabido que estavam namorando ou “ficando” com alguma menina. Na Espeon, houve um momento específico no qual um menino chegou a comemorar de maneira bastante caricata quando eu respondi afirmativamente à pergunta dele de que, sim, era errado pressionar os seus amigos a iniciar a vida sexual deles. Mais

especificamente, considerando que estávamos conversando de maneira informal, utilizando gírias e vocabulário coloquial, ele ficou muito feliz de repetir para os amigos as minhas palavras de que “sim, chamar os outros de virjão é coisa de otário inseguro”.

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

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

Um dos fatores motivadores para a minha presença na escola Psyduck era de que um dos professores do Ensino Médio havia sido, recentemente, “denunciado”<sup>iv</sup> por assediar sexualmente diversas alunas. O conceito de assédio se destacou como central não apenas no meu trabalho com a Psyduck, mas em todas as escolas citadas aqui. O assédio sexual



pode ser entendido como qualquer comportamento de conotação sexual indesejado que vise constranger, humilhar ou intimidar uma pessoa, criando um ambiente hostil, especialmente dentro de instituições educacionais (Biroli, 2018). Esse tipo de violência não se limita apenas a toques ou ações físicas; abrange também comentários, insinuações e gestos que violam o respeito e a dignidade do indivíduo. A tipificação do assédio sexual como uma violência simbólica e relacional é crucial para compreender a magnitude do problema, já que frequentemente essas ações são minimizadas ou desconsideradas como "brincadeiras" ou "interações normais" (Miguel, 2016).

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

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

Ao elaborar coletivamente sobre essas dinâmicas delicadas de poder e papéis sociais na atividade com os estudantes da Psyduck, uma das alunas do Ensino Médio que havia encabeçado as denúncias contra o professor e se encontrava muito cética e resistente ao meu trabalho até então, se deu conta de que o seu pai e a sua mãe, casados há décadas, se

conheceram e começaram a namorar quando ela era aluna dele, no Ensino Médio. A surpresa experimentada por ela ao se dar conta das contradições potenciais na história de amor que ela conhecia e admirava de seus pais nos ajudou, naquele momento, a situar que as nossas percepções e conceitos sobre o que é aceitável ou não nas relações sociais são social e historicamente determinadas. O que significa, também, que elas são passíveis de constante transformação, mesmo que os resultados dessa transformação não sejam automaticamente perceptíveis.

### **Desafios encontrados**

Se, no início dos anos 2010, a coordenadora pedagógica da Nidoqueen já manifestou explicitamente a rejeição a discussões pertinentes à sexualidade por considerar que esses seriam tópicos em desacordo com a concepção de moralidade defendida pela Nidoqueen, nos anos subsequentes, esse conflito ganhou cada vez mais centralidade nas disputas acerca das concepções de educação no Brasil. No final da década, a comunidade escolar da Espeon se manifestou abertamente contra a realização do seminário com os estudantes, que existia há alguns anos. Na Psyduck, famílias ameaçaram retirar seus filhos da escola caso eu continuasse a trabalhar com eles.

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

Essa censura às temáticas ligadas a gênero se torna ainda mais sombria quando levamos em conta casos como o que acompanhei na Togepi, no qual a escola se apresentava

como o único refúgio seguro para um adolescente trans, rompendo com o padrão majoritário de exclusão escolar e transfobia (Pinheiro Ramos de Souza; Sepulveda, 2022). Ademais, com a redução cada vez maior de espaços públicos de lazer e convívio nas cidades ao longo das últimas décadas (Brown, 2019), as escolas se consolidam, cada vez mais, não apenas como o primeiro espaço de socialização infantil que não é mediado pelo convívio familiar, mas, frequentemente, o único. Banir iniciativas de promoção de direitos, de inclusão e de diversidade significa, objetivamente, colocar incontáveis crianças e adolescentes na posição de propriedades privadas de suas famílias e não sujeitos plenos de direito e agentes ativos em suas experiências. Parafraseando a pergunta-título de Paul Preciado em seu ensaio publicado em 2020: sem a escola, quem defende a criança trans (Preciado, 2020)?

Segundo Junqueira (2018:451), “ideologia de gênero” é um “sintagma neológico” utilizado para sintetizar o inimigo imaginado de uma cruzada moral global, inaugurada pela Igreja Católica em meados dos anos 1990 em reação aos debates realizados na Conferência Internacional sobre População, no Cairo (ONU, 1994), e na Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim (ONU, 1995) (Junqueira, 2018; Correa, 2009, 2018; Rosemberg, 2001). O conceito se popularizou nos círculos conservadores da América Latina com a publicação do texto “Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família”, em 2011, pelo argentino Jorge Scala (Sepulveda; Sepulveda, 2018), ganhando especial destaque no Brasil quando o movimento Escola Sem Partido incorporou o “combate à ideologia de gênero” às suas pautas políticas (Miguel, 2016; Monsore, 2020). Mas foi durante as eleições presidenciais de 2018, com a campanha eleitoral do então candidato Jair Messias Bolsonaro que a “ideologia de gênero” se tornou uma ameaça amorfa às famílias e crianças brasileiras (Trotti; Lowenkron, 2023).

No contexto da minha atuação nessas escolas, a “ideologia de gênero” apareceu por parte de famílias de alunes enquanto acusação e rejeição a iniciativas propostas pelas escolas. Entre professoras e professores, ouvi relatos de acusações de “ideologia de gênero” sendo utilizadas nos mais diversos contextos – incluindo atividades informativas sobre a Lei Maria da Penha, palestras sobre prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis ou iniciativas de combate à violência no ambiente escolar. Tanto na Psyduck quanto na Espeon, diversas famílias expressaram a crença de que esses e outros tópicos que abordassem relações e papéis de gênero e/ou práticas sexuais deveriam ser discutidos em

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

As moralidades em disputa (Carrara, 2015) nas escolas que acompanhei ganharam novos contornos durante as eleições federais de 2014, quando o fantasma do “kit gay” e da “ideologia de gênero” passaram a rondar as discussões acerca do papel da escola e da educação básica no Brasil (Miguel, 2016). Essas disputas alcançaram novos níveis com a eleição de Jair Bolsonaro a presidente, em outubro de 2018. A sua ascensão política, bem como de seus aliados em diversas esferas estaduais e federais, refletiu e amplificou as tensões em torno das discussões de gênero e sexualidade, contribuindo para um clima de polarização que impactaria diretamente as políticas educacionais e os Direitos Humanos no Brasil (Corrêa, 2018).

### **Considerações finais**

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

A ausência de políticas públicas para o combate às desigualdades e discriminação baseadas em gênero e sexualidade na educação básica – como propunha o programa “Escola Sem Homofobia” antes de ser difamado e cancelado, por exemplo – faz com que profissionais e ativistas do campo se vejam repetindo as mesmas orientações básicas infinitas vezes, dificultando a construção de acúmulos políticos e transformações mais concretas dos cotidianos escolares (Côrrea; Sepulveda, 2021).

Nas três escolas visitadas por mim no final dos anos 2010 – Togepi, Psyduck e Espeon –, eu tive a oportunidade fascinante de ver como a determinação de educadoris anônimos,

muitas vezes enfrentando até mesmo ameaças e perseguição das famílias de seus alunos, evidencia uma outra faceta da instituição escolar. Se a educação escolar foi constituída no capitalismo contemporâneo como um espaço de conformação social e normatização dos corpos e vivências das crianças da classe trabalhadora, hoje, mais do que nunca, precisamos lembrar que ela também pode ser utilizada para transgredir o seu próprio destino, promovendo a educação como uma prática de liberdade (hooks, 1994).

### Referências

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, v. 53, e185306, 2018.

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

BRITO, Leila Maria Torraca de; ROCHA, Marisa Lopes. da. Discutindo a indisciplina, a violência e o bullying na instituição escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 16, n. 2, p. 332-345, 2016.

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

CORRÊA, Sonia. Eleições brasileiras de 2018: a catástrofe perfeita? **Sexuality Policy Watch**, 12 nov. 2018. Post-scriptum: fev. 2019.

CÔRREA, Renan; SEPULVEDA, Denize. A importância das discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas: combatendo práticas conservadoras misóginas e LGBTIfóbicas. In: Instrumento: **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, v. 23, n. 2, 2021.

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

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária — ou: a promoção dos Direitos Humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, p. 25-52, 2017.

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sex., Salud Soc.** (Rio J.) [online], n. 32, 2019.

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

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, 2016.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 547-565, 2017.

NETTO, Sebastião Leal Ferreira Vargas. Antropofagia cultural: momento do pensamento crítico latino-americano. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, v. 17, p. 282-303, 2014.

PINHEIRO RAMOS DE SOUZA, Fábio; SEPULVEDA, Denize. A EXCLUSÃO COMO DISPOSITIVO: DIÁLOGOS SOBRE A EXPULSÃO ESCOLAR DE MULHERES TRANS. **Ambivalências**, São Cristóvão-SE, v. 9, n. 18, p. 184-204, 2022.

PRECIADO, Paul. Quem defende a criança queer? In: **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 69-73, 2020.

ROSEMBERG, Fulvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu** (16). Campinas, 2001.

RUBIN, Gayle. Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: VANCE, C. (Ed.). **Pleasure and Danger: Exploring Female Sexuality**. Nova York: Routledge, 1984.

SEPULVEDA, Denize; ALMEIDA, Amanda. Algumas experiências tecidas com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. **Momento - Diálogos Em Educação**, v. 25, n. 1, 2016.

TROTTI, Bárbara Araújo; LOWENKRON, Laura. Pânicos morais, sexualidade e infância: A fabricação do “kit gay” como artefato político na disputa presidencial de 2018 a partir da rede social Twitter. **Sexualidad, Salud y Sociedad** (Rio de Janeiro), n. 39, p. e22315, 2023.

## Notas

---

<sup>i</sup> Embora a sigla atual no Brasil para pessoas sexo-gênero-diversas seja LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), utilizei aqui, de propósito, uma versão ainda mais alongada dela, a dizer: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-Binárias e Outres. Minha fascinação antropológica/antropofágica se concentra, principalmente nesse símbolo de adição, traduzido por extenso na palavra “outres”, e a perturbação desestabilizadora de identidades que esse aglomerado de letras traz às constantes tentativas de normalização e normatização da diversidade de gêneros e sexualidades. Nesse artigo, as siglas referentes à luta por direitos de pessoas sexo-gênero diversas serão utilizadas conforme o contexto narrado.

<sup>ii</sup> Para fins de uma maior descaracterização das escolas mencionadas, os nomes fictícios dessas escolas foram escolhidos de maneira aleatória por uma pessoa que não sabia o que estava escolhendo, a partir de nomes de Pokemons que essa pessoa gosta.

<sup>iii</sup> A tese de Vanessa Leite (2014) discute em profundidade como a sexualidade adolescente perturba e mobiliza debates públicos em nossa sociedade.

---

<sup>iv</sup> Conceito aqui entre aspas pois as denúncias foram feitas à coordenação da escola e aos pais das alunas, no caso, sem envolver entidades formais de acolhimento de denúncias criminais de violência contra a mulher e/ou à criança e ao adolescente.

### **Sobre a autora**

#### **Maria Leão de Aquino**

Antropóloga, Mestra e Doutora em Saúde Coletiva pelo IMS/UERJ e vem desenvolvendo pesquisas em educação para a sexualidade, gênero, diversidade e diferença em uma perspectiva multidisciplinar e decolonial desde 2019.

Email: [maria.leao.aquino@gmail.com](mailto:maria.leao.aquino@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8869-5964>

Recebido em: 02/06/2025

Aceito para publicação em: 20/06/2025