



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“SAI O KIT GAY ENTRA A LEITURA EM FAMÍLIA”: O LIVRO
DIDÁTICO NO GOVERNO BOLSONARO (2019-2022)

MANAUS

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
Linha de pesquisa: Formação e Práxis do(a) educador(a) frente aos
desafios amazônicos – Mestrado Acadêmico

RAESCLA RIBEIRO DE OLIVEIRA

“SAI O KIT GAY ENTRA A LEITURA EM FAMÍLIA”: O LIVRO
DIDÁTICO NO GOVERNO BOLSONARO (2019-2022)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iolete Ribeiro da Silva

Trabalho realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEAM).

MANAUS

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

O48s Oliveira, Raescla Ribeiro de
"Sai o kit gay entra a leitura em família" : o livro didático no governo Bolsonaro (2019-2022) / Raescla Ribeiro de Oliveira . 2023
125 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Iolete Ribeiro da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Gênero. 2. Sexualidades. 3. Pedagogia . 4. Livro didático. 5. Bolsonarismo. I. Silva, Iolete Ribeiro da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Iolete Ribeiro da Silva - (Presidente/Orientadora)
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Camila Ferreira da Silva - (Membro Titular)
Universidade do Estado do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Gomes de Jesus - (Membro Titular)
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros - (Membro Suplente)
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. André Luiz Machado das Neves - (Membro Suplente)
Universidade do Estado do Amazonas

AGRADECIMENTOS

Inacreditavelmente cheguei aqui, nos agradecimentos. O fim de uma trajetória dolorosa, espinhosa e que por vezes me pareceu impossível. Mas foi possível. E é aqui, neste ponto que temos a oportunidade de agradecer a todas aquelas pessoas que fizeram questão de tornar esse momento tão possível quanto real. Por um longo tempo ansiei pela escrita dessas palavras, mas sair deste parágrafo sem ser levada por todas as memórias que me cercam sobre a escrita dessa dissertação é um tanto difícil. Mas sigamos.

Adélia Conceição Ribeiro, minha mãe, minha melhor amiga e a primeira pessoa que acreditou em mim. E que ao acreditar, tem me feito desafiar sistemas inteiros - estes os quais insistem em limitar as potencialidades da minha e da nossa existência. Você me ensinou a ter orgulho da minha identidade, da minha ancestralidade e a defender meus ideais em um mundo que nos quer de cabeça baixas. Agradeço imensamente a minha irmã Aline Ribeiro por tudo o que me ensinou, por me apresentar a luta feminista e por ser minha irmã no sentido inteiro da palavra. Te agradeço mana, por me acolher em tantos momentos e por tudo o que já dividimos e construímos juntas. Muito obrigada Catarina Maria, minha irmã caçula, minha força indissolúvel.

Muitíssimo obrigada Roberta Duarte, minha noiva. Obrigada pela escuta e leitura atenta de cada pedacinho desta dissertação. Pelo carinho com o qual você acolheu o meu entusiasmo com as pequenas descobertas da pesquisa, como também me apoiou nas superações dos momentos difíceis que passei para desenvolver e finalizar este trabalho. Obrigada por tanto meu amor.

Muito obrigada aos meus amigos Ely, Júlia, Wynona, Cecília, Ravi e Camila por todas as conversas que me deram força nesta caminhada. Aos colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) que me apoiaram e incentivaram a realizar o mestrado.

Agradeço a Coletiva Banzeiro Feminista e aos movimentos sociais pelos quais passei e que me formaram de tantas maneiras.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Iolete Ribeiro pela oportunidade de ser sua orientanda. Admiro profundamente seu trabalho e produzir essa dissertação sob sua orientação foi um presente inestimável. Como Angela Davis, disse “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com

ela". O movimento e a transformação são visíveis na sua atuação. Obrigada por tudo o que compartilhamos.

Agradeço também a Prof.^a Dr.^a Jaqueline Gomes de Jesus e Prof.^a Dr.^a Camila Ferreira da Silva por aceitarem o convite para compor a banca examinadora deste trabalho. Muito obrigada pela acuidade na leitura desta dissertação, suas contribuições foram de grande significado.

Obrigada ao Prof. Dr. Israel Pinheiro pela orientação no estágio docente. Acompanhar suas aulas e atuar como estagiária no ensino superior durante as aulas remotas foi uma experiência marcante. A sua disponibilidade e acolhimento aos estudantes são admiráveis. Compartilhamos de muitas bandeiras de luta e fico feliz de vê-lo derribando barreiras do academicismo eurocêntrico. Descolonizando de certa forma as próprias práticas de ensino.

A minha psicóloga Fabiane Fonseca pelo seu precioso trabalho. A terapia foi um dos pilares centrais para alcançar a linha de chegada nesta etapa da pós-graduação. Nesse espaço que tentam de tantas formas nos repelir.

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEAM) pelo imprescindível apoio financeiro a esta pesquisa e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Por fim, agradeço ao meu querido amigo felino Salém e ao meu adorável cachorro Dostoiévski. Os ronrons e o Au-au de vocês me cercam de amor.

Eu escrevo para criar a mim mesma

(Octavia Butler)

*Não queimem as bruxas (Não queimem)
Mas que amem as bixas, mas que amem
Que amem, clamem, que amem*

[...]

*Que amem
Que amem as travas
Amem as travas também*

(Linn da Quebrada)

RESUMO

A presente dissertação intitulada “‘Sai o kit gay entra a leitura em família’: o livro didático no governo Bolsonaro (2019-2022)” teve por objetivo analisar as representações e os discursos em torno da temática gênero e sexualidades no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e nos livros didáticos da disciplina Projeto de Vida do Novo Ensino Médio (NEM). Os estatutos epistemológicos da pesquisa foram constituídos em perspectiva pós-estruturalista. O debate teórico se deu em diálogo com a teoria *queer* e o feminismo negro interseccional. Os procedimentos metodológicos foram mediados pela abordagem autoetnográfica para o estudo dos nuances do currículo oculto e a análise de discurso foucaultiana para a compreensão do currículo oficial. A pesquisa proporcionou uma consistente análise do regime da cis-heteronormatividade e da experiência da abjeção nas políticas e nos processos educacionais no contexto do governo Bolsonaro (2019-2022). O neoconservadorismo e o neoliberalismo foram identificados como elementos recorrentes nos discursos presentes no livro didático analisado. Os discursos sobre gênero e sexualidade estiveram fortemente marcados por procedimentos de interdição, disciplina e vontade de verdade produzindo a validação da cis-heteronormatividade e da exclusão de corpos desviantes de tal norma. Nesse sentido, os resultados indicaram a necessidade de uma ampliação dos conteúdos sobre a diversidade de gênero e sexualidade no livro didático, bem como a criação de materiais mais representativos sobre a comunidade LGBTQIA+. A disciplina de Projeto de Vida, adicionada recentemente aos currículos escolares, suscita a possibilidade de novas pesquisas que possam levantar em outras perspectivas dados e olhares sobre sua inserção na Educação básica. Considerando o turbulento período que as políticas educacionais passaram entre o golpe de 2016 e a ascensão do Bolsonarismo a presente dissertação soma-se a outros esforços científicos de compreensão destes processos e seus efeitos na Educação.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidades; Pedagogia; Livro didático; Bolsonarismo.

ABSTRACT

The present dissertation entitled “Sai o kit gay entra a leitura em família’: o livro didático no governo Bolsonaro (2019-2022)” aimed to analyze the representations and discourses around the theme of gender and sexualities in the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) and in the textbooks of the Life Project discipline of Novo Ensino Médio (NEM). The epistemological statutes of the research were constituted in a post-structuralist perspective. The theoretical debate took place in dialogue with queer theory and intersectional black feminism. The methodological procedures were mediated by the autoethnographic approach to study the nuances of the hidden curriculum and the Foucauldian discourse analysis to understand the official curriculum. The research provided a consistent analysis of the cis-heteronormativity regime and the experience of abjection in educational policies and processes in the context of the Bolsonaro government (2019-2022). Neoconservatism and neoliberalism were identified as recurrent elements in the discourses present in the analyzed textbook. Discourses on gender and sexuality were strongly marked by interdiction procedures, discipline and the will to truth, producing the validation of cis-heteronormativity and the exclusion of deviant bodies from such a norm. In this sense, the results indicated the need to expand the content on gender diversity and sexuality in the textbook, as well as the creation of more representative materials about the LGBTQIA+ community. The Life Project discipline, recently added to school curricula, raises the possibility of new research that may raise data and perspectives on its insertion in Basic Education from other perspectives. Considering the turbulent period that educational policies went through between the 2016 coup and the rise of Bolsonaroism, this dissertation adds to other scientific efforts to understand these processes and their effects on Education.

Keywords: Gender; Sexualities; Pedagogy; Textbook; Bolsonaroism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Infográfico Breve Histórico Programa Nacional do Livro Didáticos (PNLD).....	61
Figura 2 - Cronologia da Distribuição de Livros Didáticos (LD) por Disciplina para o Ensino Médio	62
Figura 3 - Linha do Tempo de Iniciativas do Poder Executivo Federal direcionadas a pessoas LGBT (2004-2014)	68
Figura 4 - Livro “Dilmês”	77
Figura 5 - Capa 1ª Versão BNCC.....	96
Figura 6 - Capa BNCC Versão Final	96

GRÁFICO

Gráfico 1 - Diversidade de Gênero e Sexualidade nos Editais do PNLD(EM) dos governos Rousseff: frequência de palavras-chave	72
Gráfico 02: Diversidade de Gênero e Sexualidade nos Editais do PNLD(EM): frequência de palavras-chave.....	88

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELAS

Tabela 1 - Matriz Curricular cursos da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	37
Tabela 2 - Matriz Curricular cursos da área Linguagens e suas Tecnologias ..	38
Tabela 3 - Diversidade de Gênero e Sexualidade nos Editais PNLD nos governos de Dilma Rousseff.....	70
Tabela 4 - Retrocessos para população LGBTI no Governo Bolsonaro (2019-2020).....	84
Tabela 5 - Diversidade de Gênero e Sexualidade nos Editais PNLDEM do governo Bolsonaro (2021).....	88
Tabela 6 - agenda antigênero na cidade de Manaus.....	91
Tabela 7 - Mapeamento Discursivo das Orientações Pedagógicas.....	103
Tabela 8 - Mapeamento Discursivo do Livro Didático de Projeto de Vida	108

QUADROS

Quadro 1 - Políticas com perspectiva de Gênero para a Educação na gestão de Dilma.....	66
Quadro 2 - Critérios de representatividade do Edital de 2015 do PNLD	71

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

AFN - Autoetnografia Feminista Negra

AMAM - Academia Militar das Agulhas Negras

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEFET/MG - Centro Federal De Educação Tecnológica De Minas Gerais

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

COLINA - Comando de Libertação Nacional

COLTED - Comissão do Livro Técnico e Didático

CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

DOPS - Departamento de Ordem Política e Social

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPE - Frente Parlamentar Evangélica

GLD - Guias dos Livros Didáticos

INL - Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

MBL - Movimento Brasil Livre

MEC – Ministério da Educação

NEM - Novo Ensino Médio

ONU – Organização das Nações Unidas

PDC - Partido Democrata Cristão

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PNE - Plano Nacional da Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

POLOP - Organização Revolucionária Marxista – Política Operária

PT – Partido dos Trabalhadores

SDH - Secretaria de Direitos Humanos

STM - Superior Tribunal Militar

VAR-Palmares - Vanguarda Armada Revolucionária Palmares

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. TEORIA <i>QUEER</i> E INQUIETAÇÕES AUTOETNOGRÁFICAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO	22
1.1. A DESCOBERTA DE UM OBJETO FALANTE.....	22
1.2. COMO PODE O <i>QUEER</i> EDUCAR?	28
1.3. CATEGORIAS DE ANÁLISE <i>QUEER</i> : A ABJEÇÃO E A HETERONORMATIVIDADE.....	40
1.4. “TEM QUE SUAVIZAR AQUILO”: O LIVRO DIDÁTICO NO GOVERNO BOLSONARO	46
1.5. UM PROJETO DE VIDA: A MANUTENÇÃO DO HEGEMÔNICO	49
2. GÊNERO E SEXUALIDADES NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD	57
2.1. BREVE HISTÓRICO DO PNLD	57
2.2. PNLD DO GOVERNO DE DILMA ROUSSEFF	63
2.2.2. PNLD DO GOVERNO DE JAIR BOLSONARO	78
2.2.3. COMPARANDO E ANALISANDO POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DO PNLD NOS GOVERNOS ROUSSEFF E BOLSONARO	89
3. ENTRE O NOVO E O COMUM: LIVROS PARA UM PROJETO DE VIDA	95
3.1. QUAIS CORPOS CABEM NO PROJETO DE VIDA?	100
3.2. SAPATÃO, NEGRA, AMAZÔNIDA, PROFESSORA-PESQUISADORA. O QUE DE MIM CABE EM UM PROJETO DE VIDA DO GOVERNO BOLSONARO?	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	118

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, com o título “Sai o kit gay e entra a leitura em família”: *o livro didático no governo Bolsonaro (2019 - 2022)*, buscou aferir as representações e os discursos em torno da temática gênero e sexualidades no governo de Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal), tendo como foco a disciplina Projeto de Vida do Novo Ensino Médio (NEM). O interesse em conhecer as representações desta temática, especificamente no governo de Bolsonaro, se deu após a leitura da matéria “O que esperar da primeira fornada de livros didáticos sob Bolsonaro?” do Carta Capital (2020).

A matéria apontava a existência de um “clima de autocensura” frente a inserção das questões de gênero e sexualidade nos livros didáticos elaborados pelas editoras. Destacava ainda que tal clima se dava devido aos posicionamentos que o presidente Bolsonaro tem assumido ao longo de sua trajetória política. Ressaltavam como parte desses posicionamentos a campanha realizada contra a iniciativa “Escola sem homofobia¹”, que ele apelidou com o nome de “Kit Gay”. Com isso, notei que a preocupação em silenciar os debates sobre gênero e sexualidades nas escolas tem sido recorrente na política praticada por Bolsonaro.

Também observei que em diversos portais de notícias que o “Kit Gay” reaparece constantemente nas falas de Bolsonaro e dos representantes do seu governo. A frase pronunciada pelo ex-ministro Abraham Weintraub “Sai o Kit Gay e entra a leitura em família”, é um exemplo deste cenário de constante vigilância e até mesmo perseguição as iniciativas que de algum modo se destinam a promover uma Educação escolar preocupada com a diversidade sexual e de gênero.

A frase de Weintraub foi dita no sentido de exemplificar as políticas educacionais propostas pelo governo Bolsonaro e assim as diferenciar de políticas anteriores. Nesse sentido de diferenciação, ele retoma o “Kit Gay” como um modelo negativo. Considerando que o “Kit Gay” na verdade era uma iniciativa de combate a homofobia nas escolas, com essa curta frase Weintraub apresenta que as políticas educacionais do projeto de governo de Bolsonaro não apenas

¹ Programa de Combate a Homofobia nas escolas.

se diferenciam, mas também se opõem as propostas como essas. Desse modo, entendo que a frase de Weintraub sintetiza em parte as percepções do governo Bolsonaro. Nesse sentido, a trouxe para o título desta pesquisa com o intuito de trazer em evidência as concepções do governo Bolsonaro frente as questões de gênero e sexualidades na Educação. Assim sendo, é válido ressaltar que aspectos como o governo Bolsonaro e “Kit Gay” serão melhor apresentados e debatidos ao longo desta introdução e das próprias seções da dissertação.

Assim, a partir de diversos questionamentos e etapas a problemática da pesquisa foi aos poucos sendo delineada. Para realizar tal investigação científica foram organizados os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar os discursos acerca da temática gênero e sexualidade no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e nos livros didáticos do governo Bolsonaro.

Objetivos Específicos:

1. Identificar os discursos sobre gênero e sexualidade no Programa Nacional do Livro Didático;
2. Produzir análise comparativa dos editais do PNLD nos governos Rousseff (2015-2016) e Bolsonaro (2019-2021) frente ao debate de gênero e sexualidade;
3. Investigar as representações de gênero e sexualidade nos livros didáticos da disciplina Projeto de vida.

Desse modo, nos próximos parágrafos abordarei os seguintes aspectos: considerações em torno da relevância pessoal, política e social da pesquisa realizada, método e estrutura da dissertação. Optei por trazer esses elementos seguindo essa sequência, entretanto em alguns momentos é possível encontrar esses elementos interligados.

Na escrita do projeto de pesquisa desta dissertação, andei sobre a ponte segura do que ao longo da minha formação foi apresentado como escrita acadêmica. Utilizei abundantemente da terceira pessoa do plural, me assegurei que o olhar científico e distante de um “eu” estivesse ali. Porém, para a elaboração e escrita desta dissertação tornou-se impossível ignorar o “eu”. Percorrendo leituras sobre gênero, sexualidades, escola e currículo foi cada vez mais difícil permanecer numa aparente distância segura do “eu”. O “eu” passou

a ser emergente e me fez mudar as direções as quais minha pesquisa inicialmente se segurava. Mas como observa Silvio Mateus Santos (2017, p. 220): “[...] se alguns pesquisadores ainda assumem que a pesquisa pode ser feita a partir de uma posição neutra, impessoal e objetiva, outros reconhecem que tal suposição não é mais sustentável”.

Essa dissertação, como já apresentado, teve como objetivo principal, desde os primeiros esboços do projeto, analisar os discursos acerca de gênero e sexualidade no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e nos livros didáticos no governo de Jair Bolsonaro (2019 – 2022). A princípio, os documentos seriam a única fonte de análise. Entretanto, a partir de diversas leituras e da aproximação com os debates *Queer* sobre gênero, sexualidades e Educação, muitas memórias e experiências relacionadas com a temática da pesquisa me fizeram refletir sobre como gênero e sexualidades são ocultados do currículo prescrito² e sem profundidade tendem a vir à tona em currículos ocultos³.

Os artigos acadêmicos (JUNQUEIRA, 2009; DINIS, 2011; BRANDÃO e SANTANA, 2011; SIERRA, 2017; LOURO, 2001) lidos por mim acionaram essas memórias e oportunizaram um outro olhar sobre elas: um olhar analítico. Seguindo esse novo olhar sobre minhas experiências com gênero e sexualidades nos currículos prescritos e ocultos dos ambientes escolares e universitários aos quais havia vivenciado, passei a me questionar sobre o que me levava ao tema da minha pesquisa. Para além das argumentações teóricas com as quais sustento minha escrita, fui encontrando o que de mim havia no problema ao qual me dispus a investigar. Então, coloquei o meu “eu” na lupa: sou uma mulher negra, sapatão⁴, amazônida, professora-pesquisadora. E em meus vinte e três anos de vida, dezoito deles foram permeados pelo espaço escolar, sendo aluna, estagiária ou professora.

² De acordo com Araújo (2018, p.30), “O currículo prescrito está predefinido tanto em nível nacional nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, como em nível local nas escolas como os planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores”.

³ Segundo Silva (2021, p. 78) podemos compreender o currículo oculto como “[...] todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

⁴ Utilizo o termo sapatão no lugar do termo lésbica, pois considero este termo representativo dos processos de resignificação e resistências aos quais vivencio e compartilho como parte da comunidade LGBTQIA+.

As identidades com as quais me coloco e sou colocada no mundo, partem de um tempo-espaço situado no ambiente escolar. Nesse sentido, gênero e sexualidades estiveram presentes, mesmo que por muitas vezes invisibilizados ao longo dos anos em que me sentei nas carteiras escolares, no banco da universidade, nas rodinhas das salas de referência da Educação Infantil, quando registrei conteúdo com pincel atômico na lousa do Ensino Fundamental, quando fiz as lições dos livros didáticos, quando peguei as doações de livros didáticos feitas nas escolas, quando pesquisei livros didáticos na iniciação científica, quando indiquei página X ou Y do exercício para turmas as quais lecionei.

Outro ponto norteador do objetivo da minha pesquisa é o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). E esse é um aspecto fundamental. O presidente Bolsonaro durante sua campanha eleitoral e ao longo do seu mandato declarou publicamente o ódio as pessoas LGBTQIA+⁵ ⁶, depreciou mulheres⁷ e perseguiu iniciativas⁸ que buscavam promover o combate à homofobia nas escolas. Enquanto mulher negra e sapatão, as falas públicas do presidente me atingiram negativamente em muitos momentos. Analisar as representações do currículo

⁵ L – Lésbicas; G – Gays; B – Bissexuais; T – Transexuais e Travestis; Q – *Queer*; I – Intersexo; A – Assexuais; + Utilizado para incluir outros grupos como por exemplo os pansexuais.

⁶ “[Antigamente] não existia essa quantidade enorme de homossexuais como temos hoje em dia. E eles não querem igualdade, eles querem privilégios. Eles querem é nos prender porque nós olhamos torto pra eles, nos prender porque nós não levantamos de uma mesa pra tirar nossos filhos ‘menor’ de idade de ver dois homens ou duas mulheres se beijando na nossa frente, como se no restaurante fosse um local pra fazer isso. Eles querem é privilégios! Eles querem é se impor como uma classe à parte. E eu tenho imunidade pra falar que sou homofóbico, sim, com muito orgulho se é pra defender as crianças nas escolas’, diz Bolsonaro que reitera que os LGBTs ‘não terão sossego’ com ele.” (‘SOU homofóbico, sim, com muito orgulho’, diz Bolsonaro em vídeo. *Catraca Livre – Cidadania*. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/sou-homofobico-sim-com-muito-orgulho-diz-bolsonaro-em-video/>. Acesso em: 2 mar. 2022.)

⁷ “‘Quem quiser vir aqui fazer sexo com uma mulher, fique à vontade’. ‘Ela é muito feia. Eu não sou estuprador, mas, se fosse, não iria estuprar porque ela não merece’. ‘O cara paga menos para a mulher porque ela engravida’. Essas frases fazem parte do discurso machista do presidente Jair Bolsonaro, que deixa nítido que sua política é de absoluta violência institucional contra as mulheres.” BOLSONARO é sinônimo de ataques às mulheres. *Brasil de Fato MG – Opinião*. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2020/03/06/bolsonaro-e-sinonimo-de-ataques-as-mulheres>. Acesso em: 2 mar. 2022.)

⁸ “Em panfletos distribuídos em escolas do Rio de Janeiro, o deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ) alega que o MEC e grupos LGBT ‘incentivam o homossexualismo’ e tornam ‘nossos filhos presas fáceis para pedófilos’. No panfleto, Bolsonaro criticou o MEC. O principal alvo foi o que o deputado apelidou de ‘kit gay’ - filmes e cartilhas contra a discriminação sexual, que o MEC deve começar a distribuir nas escolas de ensino médio no segundo semestre. ‘Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual’, diz o panfleto”. (PROJETO de distribuir nas escolas kits contra a homofobia provoca debate. *G1 – Educação*. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/projeto-de-distribuir-nas-escolas-kits-contra-homofobia-provoca-debate.html>. Acesso em: 6 fev. 2021.)

prescrito no governo de Jair Bolsonaro é uma preocupação científica e política, com a amplificação das falas excludentes do presidente na Educação brasileira.

Na confluência dos aspectos discorridos nos parágrafos anteriores, minha história de vida com a Educação e o contexto político e histórico em que a pesquisa é realizada, são elementos que ao serem inseridos na pesquisa ampliaram o material a ser analisado, possibilitando um olhar micro e macro sobre a problemática social investigada. Dessa maneira, ao identificar que esses dezoito anos refletiam uma fatia da realidade social a qual buscava analisar, me questionei sobre o como cientificamente essa fatia adentraria a discussão da minha pesquisa.

Assim, fui reduzindo as distâncias entre a pesquisa e a pesquisadora. Nesse percurso investiguei abordagens teórico-metodológicas que apontassem direcionamentos possíveis para um estilo narrativo em que as experiências da pesquisadora compusessem o repertório analítico. Ao adentrar o que me era desconhecido naqueles primeiros momentos, fui surpreendida com diversos trabalhos científicos que haviam promovido análises consistentes a partir de abordagens reflexivas que consideravam em suas discussões as narrativas de vida de seus pesquisadores e suas pesquisadoras. Dentre as abordagens estão: a pesquisa narrativa, utilizada por Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz (2017) em sua dissertação; a pesquisa autobiográfica que ao longo dos anos vem sendo difundida no Brasil por meio de eventos e publicações organizados pela associação Biograph; a auto história da teórica *Queer* Glória Anzaldúa (1987); e a autoetnografia presente na tese de Gustavo Antonio Raimondi (2019).

A partir dessas possibilidades, identifiquei na autoetnografia a maneira com a qual as minhas experiências pudessem dialogar com meus objetos de pesquisa e, assim, compor o *corpus*. O artigo “O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios”, publicado por Santos (2017), foi fundamental para tal escolha. Pois reconheci na apresentação da autoetnografia feita pelo autor caminhos possíveis para a escrita desta dissertação.

Além do trabalho de Santos (2017), busquei suporte na tese⁹ de Karina Antonia Fadini (2020) e na resenha de Pedro Motta e Nelson Barros (2015) do

⁹ Com o título: “Autoetnografia e Processos de Subjetificação em Educação Linguística: (Trans)Formações de uma Professora de Inglês”

livro “*Handbook Of Autoethnography*” para melhor compreender o método, sua origem e suas possibilidades. O livro “*Handbook Of Autoethnography*” de Tony e Adams, Stacy Holman Jones e Carolyn Ellis aparece em diversos artigos e outros trabalhos acadêmicos como referência para o estudo do método, infelizmente ao longo do percurso de escrita desta dissertação não foi possível encontrar traduções da obra, o que impossibilitou sua aquisição e leitura.

Sendo assim, partindo das contribuições de Motta e Barros (2015) foi possível identificar que

Segundo Jones, Adams e Ellis, o termo “auto-etnografia” foi utilizado inicialmente pelo antropólogo Hayano em 1979, depois, no início dos anos de 1980, esta abordagem metodológica começou a ser desenvolvida e definida como um método de pesquisa, quando compreensões mais sofisticadas e complexas do campo de pesquisa emergiram e sua conexão com a experiência pessoal começou a ser desenvolvida no Departamento de Fenomenologia, Etnometodologia e Sociologia Existencial na pós-graduação da Universidade de Chicago.

Logo, estamos há mais de quatro décadas desde os primeiros esforços da autoetnografia. De certo modo, essa é uma metodologia recente e ainda pouco viabilizada nos espaços acadêmicos que assim como salienta Fadini (2020), são moldados em uma perspectiva de neutralidade científica e objetividade. A autoetnografia recorre a subjetividade como parte de seu processo e rompe com a neutralidade em um movimento de “justiça social”. O que é explicitado tanto por Santos (2017) quanto por Motta e Barros (2015, p.1340). Outros aspectos dessa abordagem serão melhor apresentados em outros momentos do texto. Assim sendo, explicitarei a seguir como estão organizadas as seções.

Na primeira seção, que recebe o nome “Teoria *queer* e inquietações autoetnográficas sobre gênero e sexualidades na educação” destinei um espaço para maior discussão em torno da autoetnografia. A coleta dos dados autoetnográficos se deu por meio de registros de memórias em caderno de campo, enfatizando a temática gênero e sexualidades em ambientes educacionais.

A primeira seção é o espaço no qual os trechos do diário de campo estão presentes. Além dos elementos autoetnográficos, busquei nela apresentar outros elementos epistemológicos e metodológicos que compõem a pesquisa,

em um diálogo entre teorias e metodologias pós-estruturalistas. É válido ressaltar que o trabalho conta com mais duas seções, nas quais a análise documental e de discurso possuem maior protagonismo metodológico que a autoetnografia.

Na seção “Gênero e Sexualidades no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD” foi realizado um levantamento documental dos arquivos concernentes ao PNLD dos governos Rousseff (2015 – 2016) e Bolsonaro (2019 – 2022). A terceira e última seção, “Entre o novo e o comum: livros para um Projeto De Vida” são abordados os livros didáticos da disciplina projeto de vida como fruto do Novo Ensino Médio e do próprio Bolsonarismo¹⁰ trazem os discursos e silêncios sobre a temática gênero e sexualidades.

Desse modo, é válido salientar a relevância social, científica e pessoal desta pesquisa. Entendo que ao longo dos parágrafos anteriores esses elementos foram aos poucos sendo apresentados, mas para uma identificação mais coesa deles os colocarei aqui em destaque.

No que concerne a relevância social, esta pesquisa busca promover discussões sobre a inserção da temática gênero e sexualidades na educação formal, preocupando-se em destacar possíveis lacunas na formação de professores e professoras frente a tal temática e debruçando-se nas possibilidades e limitações do livro didático direcionado aos professores e professoras no contexto de políticas educacionais enviesadas pelo Bolsonarismo.

A relevância científica desta pesquisa decorre de sua utilidade a outras pesquisadoras e outros pesquisadores que possam se interessar em aprofundar as discussões em torno da temática debatida. Além disso, não poderia deixar de mencionar a utilização do método autoetnográfico no campo de estudo dos livros didáticos, como uma contribuição científica para a área de pesquisa em Educação.

Enquanto uma mulher negra, sapatão, pertencente a classe trabalhadora, militante, professora-pesquisadora e pesquisadora-pesquisada reconheço a relevância pessoal dessa pesquisa como uma ferramenta política de

¹⁰ De acordo com Cadore (2021, p.09) “O bolsonarismo pode ser interpretado como a expressão política brasileira da ascensão de movimentos sociais, líderes e governos que coabitam o espectro político da direita reacionária em nível internacional”.

decomposição e estranhamento da ciência eurocêntrica. Reconheço a relevância pessoal dessa pesquisa como uma possibilidade de agradecimento as minhas ancestrais que de diferentes modos tornaram possível a minha chegada até aqui. Estou nitidamente interligada a essa pesquisa, minha subjetividade a integra, assim como minha vulnerabilidade e minha resistência.

Diante disso, a ruptura com uma suposta neutralidade é extremamente representativa para a interligação destes três aspectos e neste trabalho o itinerário encontra-se bem nítido sobre tal ponto. Em prol de um horizonte pedagógico *queer*, antirracista, antifascista e contra-hegemônico que os processos dessa pesquisa foram elaborados. Em busca de ecoar com outras vozes a possibilidade de uma educação que se preocupe em partilhar as nossas diferenças e não as destruir. Nesse sentido, o problema da pesquisa organiza-se com o intuito de compreender:

- Quais discursos sobre gênero e sexualidades estão presentes nos livros didáticos do governo Bolsonaro?

Desse modo, as questões norteadoras dessa pesquisa foram elaboradas com o intuito de analisar:

- Qual representação sobre a sexualidade e o gênero nossos/as jovens estudantes do Ensino Médio terão contato a partir dos livros didáticos?
- Quais mudanças foram realizadas no PNLD na transição do governo Rousseff ao governo Bolsonaro?
- Como serão instrumentalizados os professores e as professoras a partir dos manuais didáticos para dialogar com as diferenças?

1. TEORIA *QUEER* E INQUIETAÇÕES AUTOETNOGRÁFICAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO

A presente seção tem como finalidade expor os elementos teóricos deste trabalho, especificando as escolhas metodológicas e a apresentação dos conceitos que norteiam os objetivos desta pesquisa. Para isso, foram organizados cinco subtópicos nesta primeira seção.

O primeiro está intitulado como “A descoberta de um objeto falante”, nele foi realizada uma discussão epistemológica e metodológica em torno da escolha da autoetnografia como parte crucial da pesquisa. A autoetnografia é abordada a partir das contribuições da teoria *queer* e do feminismo negro interseccional.

Os subtópicos “Como pode o *queer* educar?” e “Categorias de análise *queer*: a abjeção e a heteronormatividade” fornecem uma breve apresentação da teoria *queer*, bem como, salientam a relevância de suas formulações para a área da Educação. Os conceitos de heteronormatividade e abjeção são destacados como conceitos fundamentais ao que concerne as etapas analíticas da problemática estudada.

Nos itens “‘Tem que suavizar aquilo’: o livro didático no governo Bolsonaro” e “Um projeto de vida: a manutenção do hegemônico” focalizo o debate em torno do livro didático no governo de Bolsonaro, explicitando os fatores neoliberais que envolvem a disciplina projeto de vida. Além disso, utilizo esse espaço do trabalho para apresentar quais percursos metodológicos foram selecionados para a análise dos livros didáticos.

Desse modo, nesta seção optei por trazer elementos teóricos e conceituais para melhor estabelecer e apresentar os estatutos epistemológicos da pesquisa.

1.1. A DESCOBERTA DE UM OBJETO FALANTE

Por meio dos apontamentos de Santos (2017) discutirei brevemente nos parágrafos seguintes os elementos da autoetnografia que passaram a compor esse trabalho. O ponto de partida para essa discussão é compreender os motivos para a produção de uma pesquisa qualitativa em perspectiva

autoetnográfica. Adams, Ellis e Jones (2015 *apud* SANTOS, 2017, p. 231) indicam quatro pontos fundamentais:

- 1) realizar uma crítica mais contundente, fazer contribuições e/ou estender a pesquisa e teoria existente; 2) abraçar a vulnerabilidade como uma maneira de compreender as emoções e melhorar a vida social; 3) interromper tabus, quebrar silêncios e recuperar vozes perdidas e desconsideradas; e 4) tornar a pesquisa acessível a diversos públicos.

O primeiro ponto é o que me trouxe à autoetnografia, pois ao inserir minha realidade social tornou-se possível a análise de outros elementos da problemática social investigada. Essa ampliação possibilitou estender a pesquisa e realizar maiores críticas. O segundo ponto é um elemento latente neste trabalho, uma vez que as identidades as quais carrego e trago para o texto me fizeram experienciar diversos contextos de vulnerabilidade. Trazer essas experiências para o corpo do texto dissertativo é uma forma de compreendê-las e suscitar estratégias de melhoramento da vida social.

O terceiro elemento que justifica o uso da autoetnografia na pesquisa qualitativa refere-se a “quebrar silêncios e recuperar vozes perdidas e desconsideradas”. Sobre isso minhas considerações são um tanto mais extensas. Este é um ponto sensível para mim, pois enquanto mulher negra, por diversas vezes experienciei o lugar de objeto e quebrar com esse lugar e recuperar minha voz por vezes perdida e/ou desconsiderada é um ponto elementar para a escrita dessa pesquisa.

Dito isso, gostaria de indagar: Quantas vezes fui um objeto de pesquisa?

Mais de uma. Mas aqui busquei rememorar algo que de forma mais contundente pode colaborar com o que estou debatendo – a tese de Viviane Inês Weschenfelder (2018). O meu nome é mencionado oito vezes pela autora. Ela descreve e analisa o que categoriza como “falas” minhas, o que na verdade são trechos da minha escrita veiculada no grupo Blogueiras Negras. Na tese as “falas” não são referenciadas como a escrita de uma autora, ela usa após as minhas “falas”, a seguinte menção “(Raescla Ribeiro de Oliveira)”, não é usado RIBEIRO, Raescla de Oliveira. Os textos não são colocados como a citação padrão de *sites* e *blogs* como a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) indica.

Esse poderia ser um pequeno equívoco de Weschenfelder (2018), mas se repete todas as vezes em que ela se remete a textos de outras mulheres negras publicadas na plataforma Blogueiras Negras. A tese de Weschenfelder (2018) me inquieta. Seu trabalho traz no título “mulheres negras e relações raciais na Educação contemporânea”, nele ela analisa o que nós escrevemos, discorre sobre o que ela acredita que nós queremos dizer. Ela fala de nós, ela fala de mim. Sou seu objeto em análise, sou sua refeição posta a mesa e ela se alimenta de mim, mas sequer menciona que os nutrientes de sua escrita alimentam-se não de falas, mas da análise teórica e vivencial que parte de mim e de um nós que ela não partilha, já que é uma mulher branca, o que ela mesma menciona em seu prefácio.

Dado o contexto no qual sou vista como objeto de pesquisa, me tensiono a refletir e indagar: O que pode um objeto falar? Como um objeto fala? O objeto seria capaz de interpretar a si mesmo ou a realidade que lhe atravessa? Qual a ponte entre o objeto e a pesquisadora? Tais indagações são uma pequena inflexão e não serão de forma objetiva respondidas no próximo parágrafo. Mas os caminhos metodológicos e epistemológicos desta dissertação necessitam que essas indagações sejam guias da leitura, pois o exercício da escrita deste texto articulou-se a partir do deslocamento de uma pesquisadora que já experienciou o lugar de objeto.

Dessa maneira, minhas observações sobre a tese de Weschenfelder (2018), são as observações feitas pelo que penso ser um objeto-falante. Não pretendo com elas anular a pesquisa desta autora ou de alguma forma inviabilizar a possibilidade de mulheres brancas pesquisarem “relações raciais na Educação contemporânea”, muito menos estou propondo que as relações raciais em Educação devem ser analisadas apenas por pessoas negras. O poder das mulheres brancas de pesquisar não é o que está em questão nos meus apontamentos. Weschenfelder (2018) percorreu os riscos que se percorrem ao falar de um/a outro/a, e eu fui a sua outra, seu objeto e aqui performei brevemente um objeto-falante.

Glória Anzaldúa (2009, p. 03) comunica que: “Posicionamento é ponto de vista. E qualquer posição que ocupemos, nós estamos tomando só um ponto de vista: classe média branca. A teoria serve quem a cria [...]”. A partir das considerações da autora, algumas novas questões foram emergindo em meu

processo reflexivo e me questioneei: Se a teoria serve a quem a cria, a quem pode servir um objeto-falante? Quais serventias eu, mulher, negra, sapatão, amazônida, professora-pesquisadora e militante tenho a teoria? Quais respostas têm quem me ler agora?

Na ausência de respostas certas, o mais próximo que encontrei para responder minhas inquietações é que estou em transição. Me desloco do lugar de objeto, me organizo como esse breve e espalhafatoso objeto-falante e em um terceiro passo recorro a possibilidade de ser uma pesquisadora. Minhas interrogações me direcionam e redirecionam a caminhos teórico-metodológicos de se fazer pesquisa.

A autoetnografia para mim é uma estratégia política e científica de “quebrar silêncios e recuperar vozes perdidas e desconsideradas”. A minha voz perdida na tese de Weschenfelder (2018) encontra na autoetnografia possibilidade de recuperação, mesmo que em temática distinta. A análise de minha realidade social respaldada teórico-metodologicamente pela autoetnografia e a teoria *Queer* são suportes para outras vozes, como a minha, que aos poucos tem começado a ressoar na produção científica. Considerando as palavras de Anzaldúa que nos lembra que “Todas nós sabemos que mulheres leem como homens e mulheres escrevem como homens, porque é assim que nos ensinam. Nós somos treinadas para ler como homens” (ANZALDÚA, 2009, p. 07). A autoetnografia para corpos desviantes das normas sociais é uma ferramenta necessária para o conhecimento de novas escritas e interpretações do mundo, que possam vir a deslocar-se da ótica da “classe média branca”.

O quarto aspecto dos motivos da utilização da autoetnografia refere-se a possibilitar que os resultados científicos se tornem acessíveis a um público mais amplo. Sobre isso penso em acordo com Anzaldúa (2009, p. 08) que:

Aprender a ler não é sinônimo de aprendizado acadêmico. Pessoas operárias e das ruas podem viver uma experiência – por exemplo, um incidente que se passa na rua – e ‘ler’ o que está acontecendo de forma que um/a acadêmica [sic] não poderia. Uma pessoa sempre escreve e lê do lugar onde seus pés estão plantados, do chão de onde se ergue, seu posicionamento particular, ponto de vista.

Logo, ao inserir minhas vivências como parte do material de análise da pesquisa estou introduzindo ao texto o chão de onde me ergo, que carrega as leituras de mundo de uma sapatão, negra, amazônida e da classe trabalhadora.

A pesquisa produzida nessa dissertação ao incluir tais experiências tende a melhor se aproximar de leitoras e leitores que partilham deste mesmo chão. Em minha experiência, visualizo muito do que Anzaldúa¹¹ discute e vejo que assim como esta autora, eu também:

Estou em posse de ambas formas de leitura – formas Chicana operária, dyke de ler, e formas branca classe média heterossexual e masculina de ler. Eu tive mais treino de leitura como acadêmica branca, classe média do que como Chicana. Assim como nós temos mais treino de ler como homens. (ANZALDÚA, 2009, p.08)

Então, não sei o quanto dessas minhas formas de leitura e escrita serão capazes de fazer essa dissertação chegar a mais públicos, mas sei que a autoetnografia é um dos caminhos para a ampliação desta possibilidade. E considerando essas minhas “formas de leitura”, percebi que minha escolha de narrativa tinha como espelho intelectuais negras como Lélia Gonzalez, Angela Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins e Audre Lorde, e na leitura do texto de Santos (2017) identifiquei que minha aproximação destas escritas não era uma mera coincidência, mas sim uma aproximação teórica-metodológica com pensadoras que partilham lugares próximos aos que os meus pés foram plantados e que com suas escritas revolucionaram as interpretações sociais sobre questões de raça, gênero, sexualidade e classe. Já que de acordo com o autor:

[...] a partir de biografias ou autobiografias como as de Angela Davis, Bell Hooks, Patricia Hill Collins, Audre Lorde, dentre outras tão importantes quanto [...] o movimento *Black Feminist* passa a ganhar mais solidez e torna-se um desdobramento que possibilita a reconfiguração das discussões sobre: discriminação, hierarquizações e desigualdades, violências e opressões – sejam elas de raça, gênero, classe e sexo – na perspectiva e experiência das mulheres negras. Portanto, é nesse fluxo que algumas autoras na atualidade estão desenvolvendo o que Griffin (2012) chamou de *Black Feminist Autoethnography* (BFA) (SANTOS, 2017, p. 227).

Sendo assim, os trabalhos dessas intelectuais negras são exemplos precisos da relevância de análises sociais que partem de biografias e

¹¹ Assim como a autora em minha trajetória escolar e acadêmica estive cercada da linguagem do homem branco, mas essa não foi a única linguagem que me atravessou. Pois como mulher negra, sapatão da classe trabalhadora estive e estou constantemente permeada pelas linguagens e visões de mundo dessas comunidades.

autobiografias. E permitem, com isso, compreender que tal abordagem metodológica é um caminho possível para uma escrita que possa vir a romper com o ponto de vista dominante da “classe média branca”.

Mas para além destas questões é importante visualizar alguns aspectos centrais do método autoetnográfico:

Em suma, e por múltiplas que sejam as perspectivas que adentram ao tema, talvez se possa condensá-las no entendimento de que a autoetnografia é um método de pesquisa que: a) usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências; b) reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros” (sujeitos da pesquisa) e c) visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro. (SANTOS, 2017, p. 221)

Desse modo, por meio das etapas acima citadas, a autoetnografia organiza-se como um método em que o micro e o macro estão em constante diálogo no percurso de produção da pesquisa científica. Nessa dissertação minhas memórias aparecem como a aproximação da problemática de gênero e sexualidades na Educação em uma esfera micro, perpassando memórias de currículos ocultos. Já os documentos (notas técnicas, editais, portarias, decretos e os guias para os livros didáticos) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros didáticos são a esfera macro, em que o currículo prescrito foi encontrado.

Assim, entre documentos oficiais, livros didáticos e a minha própria memória, ou seja, “[...] associando a outras técnicas de produção de evidências e de construção de bases factuais” (SANTOS, 2017, p.217) me propus seguir rumo ao que Boaventura de Souza Santos (2008, p. 59) comunica ser “[...]uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismos seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada”.

No caminho desta aventura encantada, desejo me despir dos silêncios, como o primeiro passo para o desfrute do encantamento, rompendo com o que Santos (2008) indica ser um paradigma dominante e emergindo com o que ele categoriza como paradigma emergente. E por esse e nesse emergir que essa pesquisa se organizou em uma perspectiva qualitativa e autoetnográfica.

1.2. COMO PODE O *QUEER* EDUCAR?

O presente subtópico traz a questão “Como pode o *Queer* educar?”. Para discutirmos esses aspectos busquei, por meio de teóricas e teóricos *Queer*, trilhar um breve percurso histórico da teoria *Queer* e, assim, salientar suas contribuições para os debates em torno da temática gênero e sexualidades em Educação. Para a apresentação deste breve histórico da teoria *Queer* utilizei como referencial os pensadores brasileiros Jamil Cabral Sierra (2017) e Richard Miskolci (2020). No sentido de aprofundar a relevância da teoria *Queer* para a Educação recorri a estudiosa Guacira Lopes Louro (2001), acentuando outras questões *Queer* trouxe parte do trabalho feminista negro interseccional da intelectual Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020). E em diálogo com as reflexões das autoras situei trechos do diário de campo com parte das minhas memórias que se correlacionam com a temática gênero e sexualidades no ambiente escolar.

Nos trabalhos de Sierra (2017) e Miskolci (2020) é delineado que a teoria *Queer* consolida-se na década de 80 durante a epidemia da AIDS (*Acquired Immunodeficiency Syndrome*¹²) nos Estados Unidos. Mas as primeiras expressões desta teoria encontram-se a partir dos anos 60 com o emergir das pautas e mobilizações dos movimentos feminista, homossexual e negro. Uma vez que nesse período o corpo e as sexualidades estavam assumindo o palco das reivindicações. É por meio desses movimentos sociais que as ideias que fundamentam a teoria *Queer* vêm à tona. Miskolci (2020) indica que no âmbito acadêmico, as primeiras obras que contribuem para o trilhar de uma teoria *Queer* são *Le désir homossexuel* de Guy Hocquenghem e *Thinking Sex* de Gayle Rubin. O autor comunica que essas obras abriram os caminhos para reflexões sobre corpo e sexualidades, temáticas de suma importância para o pensamento *Queer*.

Mas, como já pontuado, foi apenas nos anos 1980 que o *Queer* emergiu. No contexto de exclusão estatal e midiática, homossexuais foram culpabilizados pela epidemia da AIDS. O percurso social e cultural dado por grupos conservadores à epidemia contribuiu para essa visão de culpabilização de determinados grupos. Como explicita Miskolci (2020, p.23) “[...] uma doença

¹² Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

viral, acabou sendo compreendida como uma doença sexualmente transmissível, quase como um castigo para aqueles que não seguem a ordem sexual tradicional”.

Logo, a vigilância e o controle sobre os corpos e suas expressões passou a utilizar da epidemia como justificativa para invalidar, e até mesmo demonizar, as sexualidades que desviavam da heteronormatividade¹³. Esse processo excludente gerou um ambiente de abjeção. Nas palavras de Miskolci (2020, p.24), a abjeção pode ser entendida da seguinte forma: “[...] em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade”.

A partir desta atmosfera de abjeção, grupos organizaram-se para a defesa de direitos e conquista de espaços. E, nesse processo, o movimento *gay* e lésbico tradicional, conforme Miskolci (2020), foi tensionado por novas visões, visões *Queer*. A perspectiva dos movimentos mais tradicionais buscava uma aceitação e assimilação da sociedade e demonstrar uma suposta normalidade em suas formas de ser. O *Queer*, por sua vez, analisava e compreendia que o lugar de abjeto seria destinado a esses grupos sempre que a sociedade pautada na heteronormatividade e no controle dos corpos o desejasse fazer.

Dessa maneira, a teoria *Queer* não busca a mera aceitação dos sujeitos LGBTQIA+ na sociedade, mas sim o questionamento da organização da sociedade e a negação “[...] dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e o que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo” (MISKOLCI, 2020, p. 25). Em consonância com essa linha de pensamento, visualizo a teoria *Queer* como uma abordagem teórica que vai além da inclusão de grupos minorizados, mas que enfatiza na derrubada da abjeção e colabora para um horizonte em que a diferença não é apenas incluída forçosamente a norma, mas sim entendida como parte de cada sujeito, servindo como referência de constante transformação da sociedade e reduzindo as possibilidades de novas

¹³ Conforme Miskolci (2020, p. 48) “A heteronormatividade é a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero.”

formas de abjeção. Essa perspectiva é definida por Miskolci (2020, p. 52) como uma política da diferença:

A proposta dos pós-coloniais, dos *Queer*, em suma, dos saberes subalternos, é a de uma política da diferença, o reconhecimento de quem é diferente para transformar a cultura hegemônica. [...] uma política da diferença emerge como crítica do multiculturalismo e da retórica da diversidade, afirmando a necessidade de ir além da tolerância e da inclusão mudando a cultura como um todo por meio da incorporação da diferença, do reconhecimento do Outro como parte de todos nós.

Por meio desta política da diferença, a teoria *Queer* favorece o dismantelar da estagnação da tolerância à diversidade e ressalta que tolerar não é o suficiente, pois a diferença é algo constante e presente em todos e todas. E é sobre a ótica desses saberes subalternos que a presente pesquisa buscou inferir as representações e discursos em torno das questões de gênero e sexualidades nos livros didáticos.

A teoria *Queer* em Educação possibilita a ampliação das visões sobre o espaço escolar e os corpos que ali estão. Como destaca Miskolci (2020, p.51) “[...] a retórica da diversidade parece manter intocada a cultura dominante, criando apenas condições de tolerância para os diferentes, os estranhos, os outros”. A desmistificação dos discursos de tolerância, e o direcionamento para o aprimoramento do olhar para as diferenças são percursos necessários em processos de teorização *Queer*.

Enquanto aluna e professora entendo que as sexualidades e performances de gênero desviantes da norma são vistas nos ambientes institucionais de ensino como o “estranho”, o “*Queer*”. E que tais corpos tendem a ocupar o *lócus* social do abjeto. Com isso, é de suma importância considerar que:

A educação, infelizmente, até hoje se constituiu em um conjunto de técnicas que busca fazer o Outro ser do jeito que a gente quer. E isso é realmente muito triste, algo autoritário, normativo, violento. A gente aprende a ensinar como se ensinar fosse um processo bem-sucedido em que no final, todo mundo pensa como você, age como você e vive como você. Talvez, espero, tenhamos começado a reavaliar isso, e, ao invés de educar para homogeneizar ou alocar confortavelmente cada um em uma gaveta, estejamos começando a aprender a nos transformar por meio das diferenças (MISKOLCI, 2020, p. 55).

Nesse sentido, uma perspectiva *Queer* em Educação tem o potencial transformador e libertador por meio da diferença. Já que a diferença não é vista como algo separado, mas como parte do processo de ensino-aprendizagem e os corpos não são pensados em abordagens coercitivas e de adequação das normas, mas como potencial de expressão das diferenças a serem aprendidas. Reavaliar teórica e metodologicamente a Educação em uma perspectiva *Queer* nos abre portas para uma Educação que ainda não conhecemos, mas que almeja destronar poderes que tem deslegitimado identidades no espaço escolar.

Por meio dessas considerações, algumas memórias¹⁴ me reencontram:

Era uma tarde, como são as tardes na cidade de Manaus/AM, entre o calor e a vontade de chover, eu estava sentada e quieta objetivando me formar o mais breve possível para me tornar uma pedagoga. De repente uma fala provoca. A professora inicia uma breve narração sobre sua visão de mundo e mulheres que beijam mulheres. Em sua fala ela conta que vinha do interior e que em seus primeiros momentos como professora na universidade chegou a ver duas mulheres se beijando e que aquilo havia lhe dado medo, mas que hoje em dia ela já aceitava isso melhor. A sala inteira com graduandos/as, futuros/as professores e professoras, começou a gargalhar em sintonia. Meu estômago embrulhou, mas me mantive ali em silêncio. Quem são os professores e as professoras em formação? O conjunto da heteronormatividade pressupõe que os corpos LGBTQIA+ não estão nos lugares e que quando se fazem presentes estão em uma corrida acelerada em busca de uma suposta aceitação e assimilação. Mas ali eu estava. Eu, uma mulher que beija mulheres. Entre o suposto medo e riso de todos/as eles/as, eu estava ali quieta esperando o fim daquela aula. Esperando o fim daquela coisa de ser a outra, de ser a estranha, mesmo que uma estranha em silêncio. Mas o embrulhar do estômago despertou nesse corpo estranhado a curiosidade epistemológica de compreensão do estranhamento. Aquela seria uma fala isolada? Aquele seria um temor isolado? E as gargalhadas estão isoladas ainda naquela sala e sua temporalidade?

Nilson Fernandes Dinis (2011) traz algumas respostas para as fendas que se abriram em mim naquele dia. Trago aqui um trecho das colocações deste pesquisador:

[...] Em uma pesquisa anterior que realizamos com estudantes de Pedagogia de uma universidade pública, pudemos observar como conceitos normatizantes importados

¹⁴ Considerando a abordagem autoetnográfica desta dissertação, explicitado no primeiro subtópico desta seção, optei por trazer os registros do meu diário de campo no formato de relatos. Nesse ponto, peço a atenção dos/as leitores/as para observar que essa dissertação encontra-se escrita na primeira pessoa e dialoga com memórias transcritas também na primeira pessoa.

do discurso religioso e do discurso da Psicologia são às vezes apropriados por futuros (as) professores (as) para justificar atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação à diversidade sexual e de gênero (DINIS, 2011, p.47)

Concluo que aquela não foi uma fala isolada e que o riso em sintonia daquelas graduandas e daqueles graduandos representavam visões de um mundo normatizador. Todos e todas ali “normais”, com uma professora “normal” e estranhos/as em silêncio. Miskolci (2020, p. 48) salienta que “Infelizmente, quase toda educação e produção de conhecimento ainda é feita em uma perspectiva heterossexista”. Logo, currículo oculto e currículo prescrito ao comprometerem-se com o não falar de gênero e sexualidade falam sobre gênero e sexualidade a todo momento, mas priorizando uma visão heterossexista.

A memória narrada nesses parágrafos precisa se juntar a outras. Pois o primeiro “era” contido neste texto é incapaz de lhes contar o montante de “era uma vez” em que a heteronormatividade silenciou, puniu e diminuiu a narradora-pesquisadora-pesquisada que aqui se apresenta. Sigamos para a próxima memória:

Estava já como professora, recém-chegada a uma escola, quando uma colega de trabalho me chamou e comentou: “Tá vendo aquele menino, ele é todo assim. Se os pais não ajeitarem, já sabe né? Vai pro outro lado”. Ela, então, virou a mão fazendo um gesto que geralmente associam a gays. E mais uma vez, eu não disse nada. Suas palavras me cortaram profundamente e não dizer nada me fez doer novamente.

O silêncio diante da situação pode ser constatado como um profundo incômodo, mas para compreender a razão deste silêncio o que me fazia potencialmente entrar neste tipo de armário, é válido considerar que:

Em um episódio de violência há aquele que é atacado injustamente, o que ataca fazendo valer uma norma social e quem testemunha a cena. Frequentemente, quem assiste não consegue agir e tende a ver na violência um alerta para aceitar a norma, caso não queira se tornar a próxima vítima. (MISKOLCI, 2020, p. 35)

Desse modo, opereei a favor da norma e de certa forma fui uma testemunha omissa e temerosa dos poderes daquela norma. Me mantive coberta na invisibilidade, acionei o armário, me tranquei no armário e não disse nada. Nas entrelinhas do não dizer nada, talvez tenha pensado incessantemente: “Me aceite. Por favor, me aceite”.

Somos três personagens nesse miniconto do cotidiano: Professora-vigilante, Professora-testemunha, Criança-vítima. Eu sou a professora testemunha, uma espectadora passiva e amedrontada. Minha colega de trabalho é uma vigilante experiente e cautelosa, sussurra o que pensa e age de prontidão com a norma. A criança-vítima é como um tecido de cetim, um tecido difícil de moldar, um tecido desviante e trabalhoso, um tecido rebelde que ludicamente experimenta e representa o seu mundo quebrando com os pressupostos que a norma insiste diariamente em li lançar, que irrita a norma e que não se estabelece como testemunha e sim como um sujeito de ação sobre o próprio corpo, performando e expressando aquilo que for sentido.

Não estou atribuindo a esta criança nenhuma sexualidade e/ou gênero, de forma alguma pretendo fazer isso aqui. Muito pelo contrário, trago essa memória como uma maneira de expressar o quanto a não adequação à norma e sua homogeneidade produz a experiência da abjeção.

O risco da criança quebrar com a comunidade homogênea a coloca como um corpo abjeto. Minha experiência me faz querer recusar a abjeção e me silenciar em busca de uma assimilação, mesmo que temporária e sem garantias. Nesse sentido, minha memória destes currículos ocultos revelam a predominância de um discurso sobre a sexualidade no espaço escolar. Registro então que:

Me senti em dívida com aquela criança, que não era minha aluna e com quem eu não convivia. Me pareceu que não havia chances de intervir naquela realidade, e pensei em quantas crianças no ambiente escolar estavam ali sob o julgo da norma. Percebi que há uma dívida secular nas escolas com todos/as os/as outros/as meninos e meninas que são difíceis de moldar, como eu também fui algum dia e que em algumas vezes ainda sou.

Diante deste episódio, podemos prontificar a necessidade de uma pedagogia *queer*, em que o cotidiano da modelagem de corpos ao desejo da normatividade possa vir a ser interrompido. Em busca de um maior detalhamento das potencialidades da teoria *Queer* em Educação, encontrei suporte em Louro (2001), a qual afirma que:

Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das

diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. (LOURO, 2001, p.550)

Pensar em categorias *queer* em Educação é, portanto, trazer a diferença como matriz potencializadora do currículo escolar. A partir desta perspectiva da diferença, minha propositura é de uma análise *queer* de materiais didáticos, tensionando as visões homogêneas que estes ainda carregam e/ou podem carregar. Tensionar no sentido de promover a instabilidade da predominância de modelos que de algum modo ainda percebam a diferença como objeto de abjeção. Entendendo a diferença como componente indissociável do eu e do próprio nós, desajustando a curvatura dos corpos frente a norma. Deseducando a normatividade, trapaceando as normas fixadas em nossas condutas e práticas cotidianas é o que se pode pretender com uma pedagogia *queer*.

Já que “Para uma pedagogia e um currículo *queer* não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados” (LOURO, 2001, p.550) Uma pedagogia *queer* não sujeita-se a dominação ou a assimilação de mecanismos normativos, compreendendo que todas e todos estamos alinhavados de processos milimétricos e repetitivos de normatização, acionar uma pedagogia *queer* é um processo contínuo de subversão. No sentido que,

Uma pedagogia e um currículo conectados à teoria *queer* teriam de ser, portanto, tal como ela, subversivos e provocadores. Teriam de fazer mais do que incluir temas ou conteúdos *queer*; ou mais do que se preocupar em construir um ensino para sujeitos *queer*. (LOURO, 2001, p.551)

Desse modo, analisar o currículo oficial em uma perspectiva *queer* não é apenas aferir a presença ou a ausência de temas e conteúdos sobre a comunidade LGBTQIA+, mas sim pensar como a representatividade desta comunidade é produzida por meio do livro didático, quais silêncios e vozes se ocupam em normatizar esses e outros corpos, uma perspectiva *queer* de Educação é um exercício para subverter e provocar as normatividades do

currículo oficial. Entendendo que uma pedagogia queer está carregada de intencionalidades, isenta de neutralidade, e que é assim performática em descortinar os modelos hegemônicos de Educação. Desse modo, vejo a análise *queer* de materiais didáticos como uma estratégia provocadora e subversiva, inquieta e necessária para o trilhar de uma pedagogia *queer* mobilizadora das diferenças.

Para refletirmos acerca dos impactos que os materiais didáticos normatizados e normatizadores podem promover na Educação, trago ao diálogo a tese de Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) que nos direciona a processos analíticos sobre tais percursos:

O primeiro material didático escolar com o qual tive contato foi uma cartilha que tinha o sugestivo nome de Caminho suave assinado por Branca Alves de Lima (1911-2001), que propunha um sistema de alfabetização por meio do uso de imagens. Essa cartilha foi uma ferramenta bastante eficaz no processo de me ensinar a ler e a escrever. A ilustração da capa mostrava um saudável e bem vestido casalzinho formado por um menino branco, de cabelos castanhos claros, e uma menina loira de mãos dadas, caminhando em direção à escola em meio a um cenário de cores vibrantes que lembrava o filme de Walt Disney Alice no país das maravilhas (1951). Essa imagem afirmava padrões de branquidade e da norma cisgênera heterossexual e informava a mim e a outras crianças pobres, negras e/ou Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), que nossa caminhada dentro da escola não seria assim tão suave. (OLIVEIRA, 2017, p.20)

Em uma abordagem feminista negra interseccional a autora nos traz marcadores de gênero, sexualidade e raça presentes na cartilha de alfabetização difundida amplamente pelo Brasil. Sua análise nos convida a pensar sobre como as imagens e o próprio texto ao representar certos corpos silencia a possibilidade de outros. Dessa maneira, forja-se o lugar do outro fora das páginas. E fora das páginas o currículo oculto conduz o andamento dos silêncios, ocupando-se de outras estratégias que de maneira equivalente consolidam a norma, como enfatiza a autora ao trazer que a “caminhada dentro da escola não seria assim tão suave”.

Em consonância com contribuições de Oliveira (2017), retomo o diário de campo, com o registro de um episódio de meu Ensino Médio:

Em uma aula de filosofia no 2º ano do Ensino Médio, o professor ficou fixamente falando sobre as cores de batom que as mulheres usavam. Durante a fala ele classificou as mensagens

que as mulheres queriam trazer aos homens com os tons de batom que usavam. Falou então do batom cor de rosa, o qual eu usava naquele momento. Ao falar sobre essa cor, disse que mulheres e meninas o usavam para demonstrar pureza e inocência e assim cativar os homens. Neste ponto, recordo-me de pedir a palavra e demonstrar a incoerência da fala daquele professor. Este mesmo professor, teve outras condutas absurdas, certa vez segurou um pingente que eu usava e perguntou se um dos símbolos dele era uma banana e eu disse que não, ele me retrucou dizendo que aquilo era uma banana e que eu gostava de banana porque eu era uma macaca. O pingente em questão trazia os seguintes símbolos: um triângulo, uma lua, um coração e o símbolo do infinito. Que representava uma frase do cantor Renato Russo, o qual na minha adolescência eu escutava bastante.

A ação do professor se deu ao longo de uma aula, o episódio que narro corresponde desse modo ao currículo oculto. Nele podemos observar como racismo e sexismo¹⁵ operam em práticas educativas que violentamente repelem corpos que não se enquadram no arquétipo homem-cisgênero¹⁶-branco-heterossexual-cristão-rico. Todos os corpos que de algum modo quebram com parte deste modelo hegemônico, em espaços escolares normativos, tem sua experiência com a educação marcada por violências e silenciamentos. Diante deste contexto podemos pensar a urgência de pedagogias que dialoguem com o *queer* e/ou feminismo negro interseccional ou que se constituam integralmente destas abordagens, para subverter e interferir nos silêncios e nas violências que as normatividades ainda impõem nos espaços escolares.

Pesquisas em Educação com tais abordagens exercem o papel de articular a quebra de certezas normativas que operam nas perspectivas de docentes da Educação básica e do Ensino Superior. O reconhecimento da normatividade como objeto de estudo e atenção do campo da Educação, é um caminho para desarticular visões conservadoras e violentas que são desenvolvidas organicamente pela sociedade em espaços formativos, hora por silêncios do currículo oficial e hora por vozes do currículo oculto.

¹⁵ Lélia Gonzalez (1984), intelectual e historiadora brasileira, aponta que as mulheres negras crescem sobre o duplo fenômeno da opressão – o racismo e o sexismo. Considerando que o sexismo caracteriza-se por quaisquer discriminações e preconceitos que tenha por base o gênero, e o racismo a raça, as mulheres negras, vivem sobre a confluência de ambos.

¹⁶ Mattos e Cidade (2016, p.133) explicam que “[...] o termo cisgeneridade foi introduzido por ativistas transfeministas como um neologismo no sentido de atribuir um nome às matrizes normativas e ideais regulatórios relativos às designações compulsórias das identidades de gênero. Nesse sentido, nomeia-se, conseqüentemente, experiências de identificação de pessoas, ao longo de suas vidas, com o sexo/gênero que lhes foi designado e registrado no momento do nascimento (atribuição marcada pelos saberes médico e jurídico).”

Para refletir brevemente sobre as práticas docentes e a (des)preocupação em torno de uma formação de professores e professoras em torno das questões de gênero, sexualidades e raça, as quais entrecruzei em um breve diálogo entre teoria *queer* e Feminismo Negro Interseccional, realizei um levantamento com as palavras “Gênero”, “Sexualidade”, “Raça”, “Etnia”, “África”, “Indígena”, “Negro”, “Negra”, “Feminismo”, “Afro-brasileira”, “Diversidade”, “Direitos humanos”, “Povos Originários”, “Movimentos” e “LGBT” nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) das áreas de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”¹⁷ e “Linguagens e suas Tecnologias”¹⁸ conforme dispõe a organização da BNCC.

A escolha dessas áreas, se deu, por priorizar nesta pesquisa a compreensão social dessas temáticas nas disciplinas que essas áreas englobam no Ensino Médio. Ressalto que a análise foi superficial, no sentido, que não me dediquei a avaliar ementas e outros documentos dos cursos, fixando o levantamento apenas aos títulos das disciplinas. Abaixo temos as tabelas:

Tabela 1 - Matriz Curricular cursos da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Curso	Disciplinas Obrigatórias	Disciplinas Optativas
História	<ul style="list-style-type: none"> • Histórias das Áfricas; • História Indígena e do Indigenismo; 	<ul style="list-style-type: none"> • História da Saúde e das Doenças na África; • Tópicos Especiais em História das Áfricas; • Tópicos Especiais em Direitos Humanos; • História e Movimentos Sociais na Amazonia; • Tópicos Especiais em História dos Movimentos.

¹⁷ “A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia.” (BRASIL, 2018)

¹⁸ “A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros.” (BRASIL, 2018)

Geografia	Não há menção a nenhum dos termos pesquisados.	Não há menção a nenhum dos termos pesquisados.
Filosofia	Não há menção a nenhum dos termos pesquisados.	Não há menção a nenhum dos termos pesquisados.

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 2 - Matriz Curricular cursos da área Linguagens e suas Tecnologias

Curso	Disciplinas Obrigatórias	Disciplinas Optativas
Educação Física	Não há menção a nenhum dos termos pesquisados.	Não há menção a nenhum dos termos pesquisados.
Letras – Língua Portuguesa	Não há menção a nenhum dos termos pesquisados.	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao Estudo Das Línguas Indígenas
Letras – Língua e Literatura Inglesa	Não há menção a nenhum dos termos pesquisados.	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura e Sexualidade
Artes Visuais	Não há menção a nenhum dos termos pesquisados.	Não há menção a nenhum dos termos pesquisados.

Fonte: Elaborada pela autora.

Encontramos menções às palavras pesquisadas apenas nos cursos de História em disciplinas obrigatórias e nos cursos de Letras Língua Portuguesa e Letras Língua e Literatura Inglesa em disciplinas optativas. Os resultados demonstraram que questões de gênero, raça e sexualidade são apresentadas ainda timidamente nas matrizes curriculares destes cursos. Apesar de leis como a 10.639/2003 e 11.645/2008, que dispõe da obrigatoriedade do Ensino e Cultura da História afro-brasileira, africana e indígena contabilizarem mais de 10 anos de ação em todo o território nacional, percebemos a ausência de disciplinas obrigatórias sobre tais temas na maior parte dos cursos, com exceção do curso de História. Gênero e sexualidade, por sua vez, sequer chegam a ocupar o espaço de disciplinas obrigatórias no título das disciplinas dos cursos pesquisados.

O papel de disciplinas como “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidades” presente em todos os cursos de graduação do Centro Federal De

Educação Tecnológica De Minas Gerais (CEFET-MG)¹⁹ é imprescindível nas licenciaturas para favorecer a formação de professoras e professores que compreendam a diferença como parte do eu, e que assim tenham suportes teóricos e metodológicos para interromper o agenciamento de processos violentos de abjeção na comunidade escolar. Para dar continuidade a essas reflexões, sobre as concepções que essas lacunas formativas podem impulsionar, registrei no caderno de campo a seguinte observação:

Em uma atividade de estágio, acompanhava uma turma da Educação Infantil com muito entusiasmo. Gostava bastante da dinâmica que a professora da turma mantinha. Constantemente dialogávamos sobre as crianças e as dificuldades que elas enfrentavam a questões de ordem socioeconômica. Em uma dessas conversas, a professora me confessou ter pena de uma das crianças, pois a criança vinha de um lar problemático com duas mães. Não cheguei aos detalhes dessa história naquele momento, mas me choquei com as concepções prévias que a professora carregava sobre famílias que quebrassem com o modelo tradicional.

Além deste registro, considero oportuno também trazer para o debate este segundo:

Uma atividade comum na Educação Infantil são aquelas em que a criança realiza autorretratos e ou identifica suas características em desenhos e afins. Enquanto realizava uma atividade nesse formato, vi uma das crianças preencher o desenho de um gênero oposto àquele o qual a família e a escola o identificavam. Diante disso, pensei que a criança estava com alguma dificuldade para compreender aquela atividade. Os anos se passaram e percebi que aquele meu pensamento foi um equívoco.

O primeiro registro é sobre uma experiência em um estágio, o segundo trata-se de uma vivência minha enquanto professora. Ambos os registros evidenciam lacunas na compreensão das questões de gênero e sexualidades na Educação. O primeiro traz à tona a lesbofobia, a pena e o medo como características da abjeção. O segundo traz uma abordagem pedagógica viciada em instrumentos binários e normativos das concepções de gênero.

Esses episódios me convidaram a refletir acerca dos meus próprios processos formativos na graduação. Retornando a eles percebi que de fato gênero e sexualidade não estavam nos enunciados das disciplinas as quais

¹⁹ De acordo com a Resolução CGRAD – 07/14, de 14 de Março de 2014.

cursei. Ao revisitar a matriz curricular do curso, felizmente visualizei a inserção de uma nova disciplina “Educação, Direitos humanos e Diversidade”, o que demonstra certo avanço no protagonismo de tais debates. Penso que uma disciplina não é o suficiente para reformular concepções que há anos vem sendo cristalizadas na sociedade brasileira. Mas em acordo com outros estudos, considero que “Elaborar propostas, ações e diálogos sobre a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, nas questões de gênero e sexualidade se faz urgente” (MAIO; SILVA; OLIVEIRA, 2020, p.356)

Logo, pensar gênero, sexualidade e raça em Educação envolve um (re)pensar da formação inicial e continuada de professores e professoras, uma (re)avaliação dos materiais didáticos e das próprias políticas públicas educacionais. Para isso e nesse sentido, nesta pesquisa, optou-se por uma analítica *queer* da Educação mediada e dialogada com as contribuições do Feminismo Negro Interseccional.

Diante disso, penso ser válido reafirmar que

[...] uma pedagogia e um currículo queer ‘falamos’ a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeitos queer. Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias também acabam por contribuir na produção de um determinado ‘tipo’ de sujeito. Mas, neste caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito – e essa pedagogia – assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto. (LOURO, 2001, p.552)

Para melhor aprofundamento da perspectiva queer deste trabalho, no próximo tópico irei destrinchar os conceitos de abjeção e heteronormatividade, que como já apresentado norteiam toda a análise das problemáticas estudadas.

1.3. CATEGORIAS DE ANÁLISE QUEER: A ABJEÇÃO E A HETERONORMATIVIDADE

Para discutir os conceitos de abjeção e heteronormatividade busquei suporte nas considerações de Michel Foucault (2020), Judith Butler (2020), Fernando Pocahy e Priscila Gomes Dornelles (2010) sobre gênero e sexualidades. Os trabalhos de Foucault e Butler são extremamente representativos e indispensáveis para tal campo, por sua vez, os escritos de Pocahy e Dornelles conectam essas conceituações ao campo da Educação. Desse modo, este subtópico organiza-se por meio do diálogo entre essas obras, com o intuito de tornar evidente a relevância dos conceitos de abjeção e heteronormatividade aos objetivos desta pesquisa.

Para dar início a este debate, considero o primeiro tomo do estudo “História da Sexualidade” de Foucault, no qual ele questiona e discorre acerca da hipótese repressiva em torno da sexualidade e adentra diversos outros pontos. Os caminhos aos quais a obra de Foucault percorre possibilitam a compreensão dos processos que envolveram e envolvem os discursos em torno da sexualidade. Em suas reflexões ele apresenta como o Estado vai estabelecendo dinâmicas de poder sobre a sexualidade, no sentido que “Entre o Estado e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública; toda uma teia de discursos, de saberes, de análise e de injunções o investiram.” (FOUCAULT, 2020, p.30)

Há, portanto, um processo histórico muito bem distribuído entre saberes e discursos que vem moldando em padrões normativos a sexualidade. Este processo não ocorre, no entanto, sem disputas. A normatividade não é um controle involuntário dos corpos e de seus desejos, ela organiza-se na verdade em exercícios repetitivos e quase imperceptíveis. Saberes e discursos a modelam e a transmitem massivamente aos corpos, criando e recriando disciplinadores-disciplinados.

Dessa maneira, o trabalho de Foucault também nos orienta a analisar como essas dinâmicas chegam a ocorrer:

Não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos. [...] é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar; que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos. (FOUCAULT, 2020, p.30-31)

Estes apontamentos indicam que o sexo não deixou de ser falado em momentos que dinâmicas repressivas foram empreendidas, mas que foram de certa maneira ativados moldes e controles sobre o sexo por meio dos discursos e dos silêncios.

Parte dos objetivos desta pesquisa é conhecer quais discursos os livros didáticos da disciplina Projeto de Vida carregam sobre gênero e sexualidades no governo Bolsonaro. Tendo em vista, conforme já pontuado em outros momentos, as falas discriminatórias do presidente as pessoas LGBTQIA+, as mulheres e a campanha empreendida contra a iniciativa “Escola Sem Homofobia”, que será mais bem apresentada no próximo bloco, é evidente que gênero e sexualidade compõem espaço de grande relevância em sua agenda política, o que acaba por trazer com certa constância tal temática a sociedade brasileira.

Partindo dessas considerações, entendo que os discursos acerca do sexo estão em constante evidência para tal governo. Mesmo que esta evidência tenha o cunho de perseguir e punir os discursos em torno da pluralidade dos gêneros e das sexualidades. A evidência dada a sexualidade e gênero funciona como uma ferramenta de controle dos silêncios e discursos em torno de tais questões. Dessa maneira, o governo Bolsonaro registra qual concepção de sexualidade e gênero devem ser vividas e temidas pela sociedade brasileira.

Com isso, é possível observar que tais concepções vinculam-se e veiculam a heteronormatividade. Que pode ser entendida como:

uma medida e forma de regulação da vida – que articula uma linha de “coerência” fixa entre o corpo, o gênero e a sexualidade. Dessa articulação temos um modo prescritivo e compulsório que se apresenta sob a forma(tação) do sujeito heterossexual normal. Esta forma entendida como natural e evidente não apenas se define pelo avesso da sua própria norma (homossexualidade, bissexualidade, travestilidade e transexualidade) como orienta e organiza modos legítimos de viver a heterossexualidade. (POCAHY; DORNELLES, 2010, p.129)

Logo, o regime heteronormativo impõe práticas do que visualiza como um sujeito normal e assim estigmatiza todos aqueles e todas aquelas que de alguma maneira não se enquadram neste formato, criando assim a experiência de abjeção a esses outros corpos. Tanto a concepção de sexualidade como a de

gênero, neste tipo de regime heteronormativo ou melhor cis-heteronormativo²⁰, articulam a ideia de uma origem natural e biológica dessas expressões.

Em desacordo com a cis-heteronormatividade, penso o gênero a partir dos escritos de Butler (2020, p.29), observando que:

[...] não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais; conseqüentemente, o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica, pré-discursiva. Sem dúvida, será sempre apresentado, por definição, como tendo sido gênero desde o começo.

Desse modo, o gênero é vivenciado a partir de processos culturais, sociais, históricos, políticos e subjetivos. Além disso, percebo que os argumentos biológicos acionados pela cis-heteronormatividade como mecanismo de exclusão e violência contra corpos remontam e entrelaçam-se a perspectivas eugênicas²¹ de mundo.

É válido ressaltar que o governo de Bolsonaro, já vem sendo estudado como associado de ideias eugênicas, por pesquisadores e pesquisadoras como Luciene de Paula e Ana Carolina Siani Lopes (2020). Logo, o que temos não são meras coincidências no cenário político brasileiro, mas estamos lidando com um emaranhado de processos políticos cis-heteronormativos, racistas, eugênicos e totalitários que inevitavelmente estão em constante intervenção na Educação brasileira. Diante disso, é necessário ressaltar que

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um dispositivo cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero. (BUTLER, 2020, p.30-31)

²⁰ Um regime normativo que estabelece como padrões a serem seguidos a cisgeneridade e a heterossexualidade.

²¹ A eugenia é um “[...] termo [...] criado em 1883, pelo cientista Francis Galton (primo de Darwin) e significa ‘bem nascido’ (Galton, 1973). O eugenismo originou um modo de pensar que dominou os séculos XIX e XX. O objetivo científico consistia em melhorar a qualidade genética da população e, assim, construir o que entendiam os adeptos como uma sociedade superior biológica, social e economicamente.” (PAULA; LOPES, 2020, p. 37)

Os dispositivos hegemônicos estabelecem muros aparentemente inalcançáveis e indestrutíveis, a coerção limita experiências e expressões, silencia corpos e agoniza vidas. A abjeção, como já explicitado no item 1.2 é um dos resultados do constante exame que a cis-heteronormatividade impõe aos corpos. É a estratégia que demarca os corpos contra-hegemônicos como aquilo que deve ser repellido e estranhado.

Ao pensar tal regime cis-heteronormativo e a abjeção na Educação, entendo em acordo com Pocahy e Dornelles (2010, p.130) que “A escola se localiza [...] no sentido de atribuir medidas, regulamentar e reger os sentidos do corpo e da vida – ensinando como viver de uma forma ‘normal’ e de representar ‘normalmente’ o corpo, o gênero e a sexualidade”. Nesse sentido, a comunidade escolar é um ambiente suscetível a produção da abjeção.

Para pensar acerca dessa dinâmica, recorro a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (2016, p.28), que traz os seguintes dados: 60,2% dos/das estudantes não sentem segurança para expressar a orientação sexual nas escolas e 42,8% temem o ambiente escolar devido ao como este lida com as suas expressões de gênero. O temor tem sustentabilidade nos discursos e silêncios que as instituições escolares e as próprias políticas públicas educacionais ainda adotam frente as questões de gênero e sexualidades.

E esses silêncios, como já salientei em outros momentos do trabalho, se articulam também como parte da organicidade deste regime cis-heteronormativo em toda a sociedade e conseqüentemente nos espaços da Educação formal. Diante disso,

Problematizar a escola enquanto instituição (hetero)normativizada significa que devemos estarmos dispostos a analisar politicamente o currículo e sua epistemologia. Esta posição engloba compreendermos como a escola, nas suas diferentes práticas educativas com a comunidade escolar, transita por uma linha normativa do gênero e da sexualidade realinhando ou expelindo quem dela escapa. (POCAHY; DORNELLES, 2010, p.133)

O expelir e o realinhar são os movimentos de produção da abjeção, compreender tais movimentos é uma maneira para identificar as brechas possíveis para a elaboração de uma ideia de escola e Educação cada vez menos normativa e mais emancipadora.

Sendo assim, analisar e avaliar a cis-heteronormatividade e a abjeção nos livros didáticos é, portanto, um recurso para repensarmos “politicamente o currículo e sua epistemologia”.

Dessa maneira, coloco a pesquisa e a pesquisadora na inconformidade da norma. Entendo, então, a inconformidade como expressão da resistência. Reflito que ensinar e pesquisar nas possibilidades e limitações desse Estado cis-heteronormativo, eugênico, racista e totalitário é um processo experimental de inconformidade. Experimental, no sentido que essa experiência me mobiliza enquanto um corpo abjeto a encontrar brechas possíveis de resistência, vislumbrando uma Educação a qual ainda não conheço.

Com isso, se faz válido considerar que não apenas os/as estudantes têm suas vidas assinaladas por essas marcas normativas. Como também, professores e professoras podem ser em alguns contextos corpos abjetos em espaços escolares. Já que como registram Pocahy e Dornelles (2010, p.130):

[...]uma professora lésbica, travesti ou um professor gay serão sempre e unicamente uma lésbica, uma travesti e um gay representados como [...] vidas atormentadas e “anormais”; representações estas que passeiam entre o miserabilismo, a tolerância, a pena, o ódio e a exclusão. E se algum reconhecimento no espaço social escolar é possível, em geral, ele se faz muito mais por ‘folclorizar’ como essas pessoas vivem seus desejos e prazeres do que por seus atributos em termos de formação, competência profissional e pedagógica.

Considerando que essas representações podem de fato ser as mais difundidas na sociedade brasileira, pesquisas como essa, se fazem necessárias como processos de resistências aos discursos silêncios da cis-heteronormatividade.

É importantíssimo considerarmos os movimentos de coalizão entre tal regime e aqueles que a ele resistem. Pensando nisso, retomo uma das notas do caderno de campo que pode favorecer a discussão sobre as microscópicas escolhas cotidianas e por vezes coletivas que de algum modo em suas inconformidades afrontam a norma:

Parte do meu Ensino Fundamental II se deu em uma escola que os fardamentos eram divididos por cores, meninas usavam vermelho e meninos azul. Nessa mesma escola eu e meus colegas de turma provocamos certo alvoroço durante uma amostra cultural. Cada sala deveria escolher uma blusa que trouxesse à tona a temática abordada pela turma, minha turma escolheu uma camisa na cor rosa para todas e todos. Uma das

professoras demonstrou séria oposição ao pedido, nos repreendendo e tentando nos impedir de realizar a escolha. Diante disso, mobilizei junto aos colegas um abaixo-assinado e chegamos até a diretoria da escola com a nossa exigência. Por sorte, nossa mobilização rendeu bons resultados e toda nossa turma pode utilizar as blusas na cor rosa.

O episódio narrado demonstra como a divisão binária e cis-heteronormativa compunha a rotina escolar, mas que a inconformidade de um grupo de pré-adolescentes possibilitou a impugnação de parte de seu andamento. O que nos faz refletir sobre as possibilidades que residem na Educação para movimentar e desestabilizar a cis-heteronormatividade nos espaços educativos.

Pensar o livro didático nessa conjuntura é uma preocupação com a mobilização científica e política de destituição dos modelos cis-heteronormativos na Educação brasileira. Desse modo, no próximo subtópico abordarei com maior intensidade o papel do livro didático neste trabalho.

1.4. “TEM QUE SUAVIZAR AQUILO”: O LIVRO DIDÁTICO NO GOVERNO BOLSONARO

O livro didático tem sido, ao longo das décadas, um dos únicos livros que adentram as casas das famílias de trabalhadores e trabalhadoras no Brasil. Sua relevância enquanto objeto de transmissão de ideias e construção de representações tem sido discutida por muitos/as pesquisadores e pesquisadoras. Como indicado no livro “Superando o Racismo na escola”, por Ana Silva (2005, p.22):

Para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas. Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supra as suas dificuldades pedagógicas. Por outro lado, em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor.

Em acordo com os apontamentos de Silva (2005), busquei no percurso de escrita rememorar a casa da minha infância e os livros que ali chegavam, considerando que essa dissertação ladrilha por caminhos autoetnográficos:

Nossa casa era pequena, havia um quarto para quatro pessoas. Era um lugar em que a botija de gás faltava, a lista de fiado era extensa em enlatados. Mas também era um lugar em que os livros didáticos sempre encontravam caminhos para aportar. Passava horas folheando aqueles livros. As escolas adotaram o hábito de doarem os livros didáticos que completavam o ciclo de 4 anos. Eu adorava aquele momento. A partir dele criei uma pequena coleção de livros didáticos de história, lia por horas e memorizava frases de Rousseau e Voltaire. Me apaixonei pela revolução francesa e mais tarde por toda sorte de revolução que os livros me contavam. No oitavo ano, encontrei um livro didático muito especial que tratava sobre os direitos civis da população negra nos EUA, lá estava Martin Luther King. Depois de Dr. King fui encontrando vielas entre estantes da escola pública para encontrar outros nomes, como Rosa Parks e Malcom X. Os anos se passaram e me tornei militante do movimento feminista negro.

A partir dessas memórias e das pesquisas mencionadas no primeiro parágrafo deste tópico, é possível afirmar que o livro didático é uma potência no processo formativo dos sujeitos. Enquanto potência pode ser projetado, editado, diagramado, escrito, revisado, ilustrado e gerido com intencionalidades múltiplas. O livro didático pode ser uma potência de perpetuação de discursos e práticas excludentes, mas também pode ser uma potência em prol da desconstrução de estereótipos e da valorização das diferenças.

O reconhecimento de suas potencialidades não tem passado despercebido pelo governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). A frase destacada no título desta seção foi pronunciada pelo presidente em entrevista sobre o PNLD 2021. Na entrevista, o presidente indica que é preciso suavizar os livros e se compromete em trabalhar para reduzir os números de páginas do que considera ser “um monte de coisas escritas”.

Em conversa com jornalistas no último dia 3, o presidente antecipou seus planos. Sem que qualquer repórter perguntasse, alardeou a notícia. Chamou os livros didáticos brasileiros de “lixo”. Também prometeu “suavizar” o “amontoado de muita coisa escrita” que, segundo ele, caracterizou a produção dessas obras até aqui. [...] Bolsonaro não mentia quando disse que as obras perderão tamanho. (CARTA CAPITAL, 2020)

Estudos como os de Brandão e Santana (2011) vêm registrando e discutindo o papel atuante de Jair Bolsonaro na perseguição de políticas educacionais voltadas ao combate à homofobia. Quando Bolsonaro ainda era deputado, organizou diversas atividades de boicote ao programa intitulado “Escola Sem Homofobia”, e a partir de campanhas de difamação passou a atacar

o projeto e o apelidou de “*Kit Gay*”. Abaixo temos uma breve demonstração dessas práticas do presidente:

Um dos deputados que recebeu maior destaque na manifestação contra a distribuição do “*Kit Gay*” às escolas da rede pública de ensino, devido o depoimento que obteve repercussão nacional foi o deputado Jair Messias Bolsonaro, um militar reservista que possui uma postura conservadora perante a legalização de medidas que interfiram na integridade familiar. [...] foi eleito a primeira vez em 1989 como Vereador (Constituinte) no Rio de Janeiro, a época filiado ao Partido Democrático Cristão (PDC); De acordo com o Deputado, os vídeos incentivariam a “homoafetividade” e a “homoeroticidade” deixando as crianças mais vulneráveis a ataques de Pedófilos [...] Em defesa, ele afirma que “essa história de homofobia”, seria uma desculpa para aliciar os jovens, especialmente os que já possuíssem tendências homossexuais. (BRANDÃO; SANTANA, 2011, p.171)

Desse modo, entendo que as intencionalidades de Bolsonaro estão carregadas, ou talvez sobrecarregadas, do ódio à população LGBTQIA+. Pois em seu percurso político, seu empreendimento de mais alto valor é a caça às bruxas LGBTQIA+. Mas essa caça às bruxas tem sua articulação estabelecida a partir da escola, a partir da Educação.

Após a vitória do presidente Bolsonaro nas urnas no ano de 2018, o “fantasma” do “*Kit Gay*” não deixou de aparecer nos discursos do seu governo. De acordo com o Carta Capital (2020), o ex-ministro da Educação do governo Bolsonaro, Abraham Weintraub, se pronunciou sobre o projeto da base governista “Conta pra mim” e o comparou com o “Escola Sem Homofobia”, indicando o “Conta pra mim” como uma abordagem mais adequada aos princípios do ideal de família defendido pelo governo. Segue a fala do ex-ministro Weintraub na íntegra:

Criamos um programa para leitura em família, onde nós temos o nosso mascote, o Tito, que busca justamente valorizar o papel da família com as crianças pequenas nesses primeiros momentos. Sai o “kit gay” e entra a leitura em família. (CARTA CAPITAL, 2020)

A fala do ex-ministro é no mínimo contraditória, uma vez que o “Escola Sem Homofobia”, ou como ele nomina o “*Kit Gay*”, jamais chegou a entrar nas escolas e/ou casas das famílias brasileiras. Pois devido a pressões das bancadas evangélicas e católicas o projeto recebeu o veto da presidenta Dilma Rousseff (Partidos dos Trabalhadores). Mas além do apego ao “*Kit gay*”, notei

que a fala do ministro ancorava-se em um minucioso apelo de credibilidade ao material que sua base governista buscava trabalhar. O apelo nas entrelinhas ressalta, mais uma vez, a preocupação em quais conteúdos os alunos e as alunas da classe trabalhadora devem acessar e, de certa forma, já indica que os livros do governo Bolsonaro são aqueles que legitimamente representam o ideal da família cristã, cisgênero, heteronormativa, branca e burguesa.

A matéria “O que esperar da primeira fornada de livros didáticos sob Bolsonaro?”, do Carta Capital, publicada em 14 de janeiro de 2020 trouxe à tona alguns aspectos em torno do processo de organização dos materiais didáticos no contexto do governo Bolsonaro. No texto foi destacado que:

O clima de autocensura, dizem, tem afetado principalmente as questões envolvendo o respeito à diversidade sexual e identidade de gênero, volta e meia atacados pelo presidente. “Na hora de escolher um texto para abrir um capítulo, autores gays foram descartados. Caio Fernando Abreu, Jamais”, relatou uma das fontes envolvidas na feitura das obras de Literatura. Outro encarte sobre literatura homoerótica foi descartado “logo de cara”. A ofensiva escora-se no pânico moral e no fantasma do kit gay, tantas vezes desmentido. Em outra declaração sobre esses livros, o presidente disparou: “O pai quer que o filho seja homem e que a menina seja mulher, coisa óbvia”. (CARTA CAPITAL, 2020)

Assim, por meio das próprias falas do presidente e das informações trazidas pelo Carta Capital, comecei a identificar que o livro didático no governo Bolsonaro pretende ser um livro reduzido e compacto. A potencialidade deste tipo de material é evocar o silêncio. Diante de tais constatações, tornou-se imprescindível compreender quais caminhos o debate de gênero e sexualidades no livro didático teve na gestão de Bolsonaro.

Para produzir respostas científicas para as questões norteadoras da pesquisa, apresentadas na introdução, selecionei para o presente estudo o livro didático da disciplina “Projeto de Vida”. A disciplina foi inaugurada para o Novo Ensino Médio, aprovado no governo de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro).

1.5. UM PROJETO DE VIDA: A MANUTENÇÃO DO HEGEMÔNICO

A crise na Educação brasileira vem atravessando décadas e como uma fênix se reinventa e renasce mantendo-se em continuidade. Sobre tal crise uma

frase marcante de Darcy Ribeiro popularizou-se entre educadores e educadoras: “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”²². Se de fato a crise encontra-se estabelecida como projeto, necessitará de reformulações com certa constância para que não sejam abertas brechas que a desconstruam. Nesse sentido, busquei compreender como a disciplina Projeto de Vida, inserida a partir a criação do Novo Ensino Médio e organizada no governo de extrema direita do presidente Jair Bolsonaro, pode dar sequência ao projeto de crise na Educação brasileira.

No momento em que minhas reflexões foram elaboradas, me deparei com pouquíssimos estudos publicados sobre a disciplina Projeto de Vida. Como resultado deste levantamento, encontrei no trabalho de Souza e Silva (2021) perspectivas que mais se aproximam da análise que fiz do papel da disciplina Projeto de Vida. Com isso, neste tópico dialogarei frequentemente com os autores.

Em seus estudos, eles apresentam as origens da disciplina Projeto de Vida. Comunicam que a disciplina foi pensada pela organização não-governamental Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no ano 2000 e que foi assimilada pelo Estado por meio da Medida Provisória 756/2016 que instituiu o Novo Ensino Médio. A disciplina é direcionada para as escolas de tempo integral, modelo que tem sido ampliado nos últimos anos. (SOUZA; SILVA, 2021, p.681)

Michel Temer chegou à presidência, por meio do que Freitas (2018, p.10) nomeia de golpe jurídico-parlamentar, já que foi diante do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff que Temer na época vice-presidente, passou a usar a faixa verde e amarela destinada aos presidentes e às presidentas, assumindo até 2018 a gestão do Estado brasileiro. Ao assumir tratou de colocar diversas políticas neoliberais em andamento. A implementação do Novo Ensino Médio e a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são consistentes marcadores desse tipo de política. Na disciplina Projeto de Vida este horizonte encontra-se bem delineado. Conforme, Souza e Silva (2021, p.681):

[...] tanto cuidado com o projeto de vida dos estudantes nos encaminha a refletir sobre o neoliberalismo, considerando este

²² Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto/>. Acesso em: 02 mar. 2022

como uma política econômica fundamentada, como todo princípio econômico, não só em decisões políticas sobre como o mercado deve funcionar, mas também em características que regulam comportamentos e estabelecem metas para a sociedade, segundo determinados valores morais.

Ancorando-se em uma narrativa de cuidado e acolhimento, o Projeto de Vida ganha forças e constitui-se como um manual e um modelo de homogeneização da sociedade brasileira. Em consonância com os valores morais da gestão de Bolsonaro, a concepção de cidadão/cidadã veiculada ao projeto de vida pode vir a atrelar-se, quase que inevitavelmente, a uma visão ultraconservadora, fundamentalista e excludente.

A análise de Souza e Silva (2021, p. 677) é focalizada na abordagem matemática nos materiais de difusão do Projeto de Vida, assim identificaram o uso frequente da linguagem matemática como “[...] uma ferramenta potente para o governo de populações e indivíduos, objetivando atingir comportamentos desejáveis e esperados”. Logo, percebi que os discursos que orientam os projetos de vidas estão permeados de intencionalidades que corroboram significativamente para o controle social e a aceitação das ordens do Estado. Com isso, “[...] retoma-se a ideia da responsabilização da escola e principalmente do estudante no sucesso ou fracasso escolar, esta é uma característica do neoliberalismo [...]” (SOUZA; SILVA, 2021, p.678).

A culpabilização da escola e do/a estudante é uma estratégia eficaz para que a iniciativa privada adentre com maior velocidade no espaço da escola pública, precarizando o magistério e terceirizando serviços. Recupera-se e reformula-se a crise educacional criada pelos modelos tecnicistas de gestão em episódios políticos como a ditadura militar. Diante da necessidade de continuidade da crise, o modelo neoliberal é adotado e nele

Podemos afirmar que há uma preocupação com os índices, por isso as metas são definidas, claras, objetivas e mensuráveis, tanto a escola e como estudante estão imersos numa cobrança real sobre produtividade, numa lógica mercantilista da educação, quantificando a mesma. Esta lógica pode ser compreendida dentro das relações de poder e saber mobilizadas pelo Estado como táticas eficientes de governo. (SOUZA; SILVA, 2021, p.680)

A partir dos fundamentos que o Projeto de Vida carrega, a meritocracia poderá fincar cada vez mais raízes fortes no cotidiano dos/as jovens estudantes

de Ensino Médio. Projetar a vida em moldes iguais para todos e todas, é com certeza uma das estratégias mais eficazes para semear a desigualdade. Além disso, nessa proposta “Existe uma preocupação em trazer sentido para a escola, como se esta não tivesse sentido sem pensar no futuro, no planejamento, nos sonhos e nos desejos” (SOUZA; SILVA, 2021, p.679).

O/A adolescente não é concebido como um sujeito histórico-social-cultural e de direitos, mas é pensado como um futuro, como um vir a ser. A redução do presente e a criação de certa obsessão pelo futuro, dispõe de um recurso diligente para que as problemáticas e as demandas do presente sejam silenciadas pela promessa de um futuro acessível a todos aqueles e todas aquelas que se dedicam exaustivamente a alcançar as metas que projetaram. O Projeto de Vida é uma fantasia funcional para o Estado, pois cria miragens acerca do futuro e silencia a realidade da sociedade brasileira. Invisibiliza problemas sociais e conduz o estudante a atribuir seu sucesso e fracasso ao seu esforço individual.

Desse modo, entendo que o “[...] Projeto de Vida dos estudantes, direciona valores, comportamentos e moralidades, produzindo implicações políticas” (SOUZA; SILVA, 2021, p. 684). Como instrumento neoliberal de controle e silenciamento, na disciplina Projeto de Vida temos uma significativa amostra da renovação do projeto de crise da Educação, renovado no governo golpista de Michel Temer e impulsionado no governo fascista de Bolsonaro.

Considerando as questões norteadoras desta dissertação, visualizei na disciplina Projeto de Vida um veículo interessante dos discursos sobre gênero e sexualidades no governo Bolsonaro. Já que a disciplina cria subsídios para um manual de como se deve viver a vida, entendo que gênero e sexualidades não seriam por ela ignoradas.

O livro didático, como já explicitado em outros momentos deste texto, tem o papel de manual para a comunidade escolar. Seu papel secular o coloca em um local de produção e circulação de verdades. Nesse sentido, me prontifiquei a conhecer o discurso norteador dos livros didáticos destinados à disciplina Projeto de Vida. Pois muito me interessou avaliar os dispositivos de um manual didático que concebe os direcionamentos do que deve ser um legítimo projeto de vida. Para isso, utilizei como metodologia a Análise de Discurso (AD). Neste

tópico, destino minha atenção para dialogar com autores e autoras que estudam a AD e sua relevância.

A AD possui diversas correntes, mas para Rosalind Gil (2008, p.245) é possível traçar pontos de encontro que auxiliam uma aproximação de uma definição da AD:

1. A postura crítica com respeito ao conhecimento dado, aceito sem discussão e um ceticismo com respeito à visão que nossas observações do mundo nos revelam, sem problemas, sua natureza autêntica.
2. O reconhecimento de que as maneiras como nós normalmente compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas.
3. A convicção de que o conhecimento é socialmente construído, isto é, que nossas maneiras atuais de compreender o mundo são determinadas não pela natureza do mundo em si mesmo, mas pelos processos sociais.
4. O compromisso de explorar de maneiras com os conhecimentos – a construção social de pessoas fenômenos ou problemas estão – ligados à ações/práticas.

A disciplina Projeto de Vida encaixa-se como um “conhecimento dado, aceito sem discussão”, considerando que sua inserção no currículo escolar não passou por processos de consulta dos trabalhadores e das trabalhadoras da Educação. Ao ser divulgado como uma experiência bem-sucedida da esfera educacional privada, é expressa como um conhecimento inquestionável e uma solução plausível aos problemas educacionais que afligem a realidade do chão das escolas públicas. Quando questionamos as intencionalidades que o discurso acerca do Projeto de Vida carrega, nos aproximamos do ponto 1 destacado por Gil (2008). Pois com isso assumimos uma postura crítica e questionadora frente a um conhecimento veiculado como verdade inquestionável.

A contextualização histórica e cultural do livro didático do Projeto de Vida é um ponto crucial para realizarmos nossa análise, sendo assim especifiquei no tópico anterior alguns aspectos que permearam a consolidação do Projeto de Vida como disciplina para o Ensino Médio, indicando os processos históricos e culturais que envolveram sua criação e inserção no ensino público. Assim, o ponto 2 destacado por Gil (2008), alinha-se a visão que incorporei em meus objetivos de análise.

No aspecto número 3, Gil (2008) destaca a relevância do reconhecimento dos processos sociais para a realização da AD. Ao longo de todo o trabalho, essa me é uma preocupação muito cara, uma vez que cada discurso carrega efeitos e a própria produção de processos sociais. A compreensão dos

processos sociais é uma etapa fundamental para aferir os discursos acerca das questões de gênero e sexualidades nos livros de Projeto de Vida. Por fim, a autora destaca o reconhecimento das ações e práticas como parte da AD.

As formulações de Rosalind Gil (2008) me possibilitaram estruturar os percursos metodológicos da pesquisa. Mas, como já dito, na AD reside em diversos olhares e ao realizar um trabalho a tendo como metodologia é necessário explicitar qual a perspectiva me alinhio. Diante disso, e ainda partindo das contribuições de Gil (2008) caminho na perspectiva pós-estruturalista da AD. Considerando que o:

Pós-estruturalismo rompeu com as visões realistas da linguagem e rejeitou a noção do sujeito unificado coerente que foi por longo tempo o coração da filosofia ocidental. Entre os pós-estruturalistas, Michel Foucault (1977;1981) é muito conhecido por caracterizar a sua genealogia da disciplina e sexualidade como análise de discurso. Em contraste com a maioria da análise de discurso, este trabalho está interessado não nos detalhes de textos falados e escritos, mas em olhar historicamente os discursos. (GIL, 2008, p. 247)

O olhar histórico que Michel Foucault concebe os discursos foi o meio que considere mais aproximado da discussão que tenho realizado. Já que a perspectiva teórica a qual este trabalho vincula-se é a Teoria Queer, fortemente atravessada pelo pós-estruturalismo.

Para a realização da análise busquei suporte nos trabalhos de Silva e Araújo (2017) e Fischer (2001) antes de adentrar a “Ordem do Discurso”, obra na qual Foucault esmiuça sua perspectiva de discurso e os procedimentos por ele adotados.

Diante do diálogo com tais autores, compreendo que “[...] podemos dizer que o discurso é o local onde se pode verificar a relação entre a língua e a ideologia, além de verificar como os efeitos de sentidos são gerados através dos enunciados” (SILVA; ARAÚJO, 2017, p.18). Nesse sentido, objetivei com a análise apurar as ideologias que os discursos nos livros de Projeto de Vida impulsionam e/ou silenciam. Para isso, permeei os enunciados.

De acordo com Fischer (2001, p. 202), a análise dos enunciados na AD deve reconhecer e registrar quatro aspectos de suma importância, são eles:

[...] um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de “posição” a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica – por tratar de coisas efetivamente

ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais.

A identificação destes quatro elementos é imprescindível para a produção de uma minuciosa análise dos enunciados. Estabelecendo como fio condutor do processo analítico que “As ‘coisas ditas’, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso” (FISCHER, 2001, p.204). Reconhecendo o emaranhado de relações de poder as quais o discurso do livro didático remonta, entendendo que “[...] o que se fala não é seu, e sim uma construção sócio-histórica” (SILVA; ARAÚJO, p.23). Vislumbro a AD francesa como o suporte metodológico de compreensão e análise das questões de gênero e sexualidades nos livros didáticos destinados a disciplina de Projeto de Vida.

Trazendo o enunciado como categoria da análise, não poderia deixar de apresentar mesmo que brevemente o esquecimento enquanto parte da análise. Retomamos assim os estudos de Silva e Araújo (p.23), que indicam que:

O segundo esquecimento, o enunciativo, está localizado na enunciação, é quando “escolhe-se” uma palavra e não outra. É o esquecimento ideológico: o sujeito pensa ser fonte de sentido. O sujeito se coloca como a origem de tudo o que diz e busca rejeitar, apagar, de forma inconsciente, o que não está inserido na sua formação discursiva, o que lhe dá a ilusão de ser o criador absoluto de seu discurso, quando, na verdade, apenas retoma sentidos já— produzidos, partindo da influência que o inconsciente e a ideologia têm sobre ele. Enquanto que, o primeiro esquecimento é resultado da ação das diversas ideologias que nos atingem.

Alocando o esquecimento com os objetivos da presente análise, entendo que ele se encontra naqueles enunciados que tendem a favorecer o silêncio e/ou a invisibilidade dos estudos em gênero e sexualidades. A ausência destes debates pode ser compreendida como uma estratégia de manutenção da heteronormatividade, e da conservação da crise educacional que estatisticamente tem promovido a exclusão de pessoas LGBTQI+ dos espaços escolares.

Por fim, não poderíamos deixar de considerar no processo de discussão e compreensão da AD a presença do analista de discurso, papel o qual assumo

neste trabalho. Para Silva e Araújo (2017, p. 26) “O analista deve posicionar-se e reconhecer-se no tempo e espaço como um sujeito também assujeitado, para, dessa forma, justificar sua análise e dar consistência a suas afirmações”.

A abordagem autoetnográfica a qual adotei, salienta adequadamente de onde estou partindo, gerando de certa forma mais nitidez sobre o tempo, espaço que minha análise parte.

Nas próximas seções da pesquisa serão esmiuçados por meio da análise documental arquivos do PNLD dos governos Rousseff e Bolsonaro, e por fim, através da AD o livro didático será esmiuçado.

2. GÊNERO E SEXUALIDADES NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD

Nesta seção me debrucei sobre as limitações e possibilidades da inserção dos debates sobre Gênero e Sexualidades na Educação brasileira por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para isso, adentraremos os processos e as consequências do neoconservadorismo no Estado brasileiro atravessando por meio dos estudos de gênero episódios históricos como o Golpe de 2016.

O recorte temporal é de 10 anos (2012-2022) e os documentos utilizados para a análise foram os Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional Do Livro Didático dos anos de 2013, 2015 e 2019 com implementação nos anos de 2015, 2018 e 2021. Inicialmente, os Guias dos Livros Didáticos (GLD) iriam fazer parte da análise. Porém, não foi viável realizar a análise comparativa entre os guias, tendo em vista o contexto do Novo Ensino Médio (NEM) que passou a agrupar as disciplinas em áreas.

Nesse sentido, em busca de esmiuçar os dados coletados e os resultados, esta seção foi organizada em quatro tópicos. No primeiro deles, apresento o processo histórico de organização do PNLD no Brasil; na sequência discuto as limitações e potencialidades da temática gênero e sexualidade nos governos de Dilma Rousseff; no terceiro organizo a discussão em estrutura similar tendo o enfoque a gestão de Jair Bolsonaro; o último destino a uma análise comparativa entre as duas gestões e o protagonismo do conceito “Ideologia de Gênero” nas atuais agendas políticas que o Estado brasileiro vem desenvolvendo em frentes parlamentares e jurídicas.

2.1. BREVE HISTÓRICO DO PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituído em 19 de agosto de 1985 pelo presidente José Sarney por meio do Decreto nº 91.542, tendo como desígnio a distribuição de livros aos estudantes das escolas públicas com ênfase no ensino fundamental, que naquele período era nomeado ainda como 1º grau. Entretanto, conforme apresenta o *website* do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE), a história da institucionalização dos livros didáticos no Brasil é anterior ao decreto que instituiu o PNLD na redemocratização.

Ao longo da história da Educação brasileira o que hoje reconhecemos como função do PNLD passou por diversas outras organizações. Como uma política pública foi movimentada pela história de um país que caminhou por períodos emblemáticos como a ditadura militar. Retratar um breve histórico do PNLD é uma travessia sobre a ponte quase que levadiça que as políticas educacionais brasileiras vêm caminhando nas últimas décadas. Como parte da análise desta seção, optei por seguir a linha do tempo apresentada pelo FNDE em seu *website*, pontuando e complementando informações por meio de estudos e pesquisas.

O enfoque deste breve histórico é o PNLD e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Logo, o histórico não está centrado no livro²³, mas sim em uma breve descrição do percurso realizado para criação e consolidação de tais programas.

Dessa forma, nossa linha do tempo tem início no ano de 1937 durante o Estado Novo de Getúlio Vargas quando o Decreto Lei nº93 de 21 de dezembro transformou o Instituto Cairú em Instituto Nacional do Livro (INL). Para compreender as circunstâncias de fundação deste instituto, dialoguei com os estudos de Marina Rodrigues Tavares (2014). O que possibilitou apurar de maneira mais concreta os dados para a elaboração deste breve histórico.

De acordo com a autora, o

Instituto Nacional do Livro caberia à função de contribuir direta e eficientemente para o desenvolvimento cultural do país. Essa contribuição viria por meio da política de edições de obras raras ou preciosas, consideradas de grande interesse para a cultura nacional, além do objetivo de aumentar e melhorar a edição de livros no país, bem como facilitar a sua importação e incentivar a organização e manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional. (TAVARES, 2014, p.165)

²³ Sobre isso Zacheu e Castro (2015, p.02) relatam que: “Têm-se registros do uso de livros didáticos no Brasil no período imperial desde 1820, quando foram instaladas as primeiras escolas públicas no país. Nessa década se iniciou também a produção de manuais editados nas gráficas brasileiras, ocorrendo a maturidade de sua produção entre os anos de 1860 e 1880, com a ampliação do Ensino Primário no Brasil.”

Ou seja, a preocupação em difundir uma cultura e identidade nacional estavam na base da formação do INL. Logo, a preocupação com a institucionalização da produção e a distribuição dos livros no contexto do governo de Getúlio Vargas estava firmemente em diálogo com as concepções nacionalistas e conservadoras que o país estava inserido naquele período.

Para melhor elucidar tal afirmação é viável reportar-nos ao perfil de Gustavo Capanema, figura que idealizou a criação do INL. Martins (2022, p.34) afirma sobre Capanema, que

[...] no Estado Novo ele se sentiu muito à vontade para empreender de forma plena, via sistema educacional, a construção de uma sociedade ordeira, disciplinada, trabalhadora, obediente e não questionadora. Basta observarmos o empenho com que ele mobilizou o Congresso para a não aprovação do projeto original da LDB/1961, por acreditar que a descentralização no sistema educacional conduziria ao desmoronamento da educação “nacional” e do sentimento de identidade nacional. (MARTINS, 2022, p.34)

A ordem, a disciplina, a obediência e o não questionamento eram termos representativos da política e dos políticos que construíram o INL. Sua criação não pode ser pensada de maneira desvinculada com o contexto histórico ao qual estava inserido.

Ao discorrer sobre a fundação do INL, Tavares (2014) apresenta como fonte documental o ofício que Gustavo Capanema direcionou ao presidente Getúlio Vargas solicitando a criação do INL. Para finalidade similar optei por trazer parte de um trecho do ofício para compor este breve histórico, pois entendo que a vigilância sobre o papel do livro na sociedade brasileira é bem demarcada nesta fonte:

É, portanto dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigilando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas. (BRASIL, 1937)

Sendo assim, o livro para o Estado brasileiro desde esse primeiro esforço é definido como um espaço de disputa de narrativa. É possível identificar que o nacionalismo era uma ideia em evidência, bem como a preocupação com o controle das ideias que os livros poderiam ou deveriam circular.

Vale ressaltar que ao contrário do que o FNDE apresenta no histórico do PNLD, Tavares (2014) por sua vez assinala que os livros didáticos passaram a

ser incumbência do INL apenas no ano de 1971. Portanto, em 1937, o INL tinha outros focos, tais como o desenvolvimento de uma enciclopédia brasileira e de um dicionário nacional. A autora ainda detalha que o Instituto passou por diversas dificuldades financeiras que impossibilitaram a atuação frente aos seus objetivos.

Portanto antes de 1971 os livros didáticos eram incumbência do Ministério da Educação (MEC) que atribuía a elaboração do livro a comissões. A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), fundada em 1938, foi a primeira a ocupar-se com essa função que foi transferida, em 1966, para a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED). Sobre esse contexto, Sousa (2020, p.31) discorre que:

Com a implementação da Ditadura Militar no Brasil (1964-1983) as políticas de vigilância sobre os livros escolares aumentaram, ao mesmo tempo que o MEC realiza a expansão da rede pública de ensino. E em 1966, o MEC criou a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) com intenção de destinar verbas para a organização, administração da produção e distribuição e, assim, baratear os custos do livro didático.

Tendo em vista tais processos históricos aos quais o livro passou no Brasil é visível que o papel que ele ocupa na sociedade brasileira e em suas políticas públicas é de protagonista. Um protagonista construído em intencionalidades. Do Estado Novo a Ditadura Militar, o livro é um objeto de vigilância e de “zelo”. O livro, para o Estado brasileiro, é um ponto de partida para se concretizar o ideal de uma nação.

Para que possamos nos aproximar da temporalidade a qual esse estudo se dedica, abaixo temos um infográfico produzido a partir dos acontecimentos apresentados pelo FNDE:

Figura 1 - Infográfico Breve Histórico Programa Nacional do Livro Didáticos (PNLD)



Fonte: Elaborado pela autora.

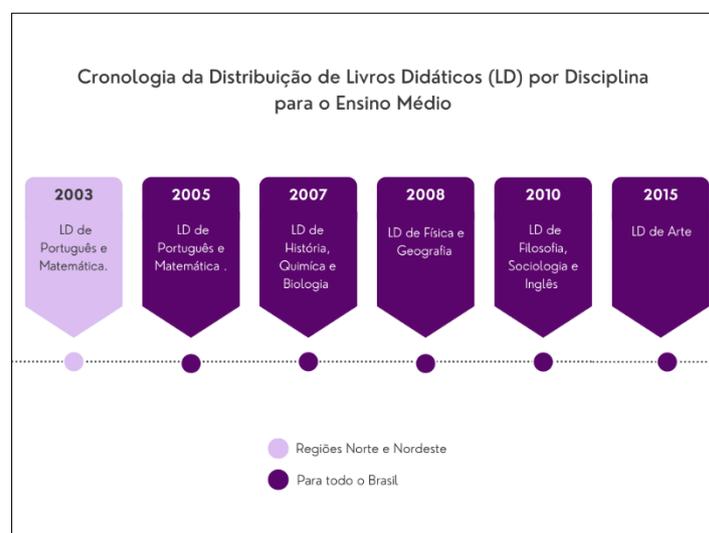
Intencionalmente trouxe no infográfico os acontecimentos até o ano 2000, pois somente a partir desse período, mas especificamente em 2003, temos os primeiros esforços para a criação de ações voltadas as demandas do Ensino Médio. Uma vez que,

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio é resultado de um debate desencadeado a partir de 2003, com a instalação do Governo Luiz Inácio Lula da Silva. Naquele momento, os gestores do Ministério da Educação traçaram novos caminhos para o ensino médio brasileiro que, até aquela

época tinha sido relegado a uma posição secundária no conjunto das políticas educacionais empreendidas pelo Estado. Durante a administração de Fernando Henrique Cardoso as atenções estavam focadas, prioritariamente, no ensino fundamental. Para participar dos debates, o Ministério da Educação convocou, das universidades brasileiras, pesquisadores de renome que estudavam a questão do ensino médio e, também, educadores e representantes de governos e de entidades ligadas à educação. (SILVA, 2015)

O Ensino Médio, portanto, não era uma prioridade para o sistema educacional brasileiro o que implicava na ausência de políticas de distribuição de livros didáticos para as escolas públicas. Gradativamente esse cenário foi mudando, o que é possível acompanhar na linha do tempo que elaborei a partir dos elementos discutidos por Zacheu e Castro (2015):

Figura 2 - Cronologia da Distribuição de Livros Didáticos (LD) por Disciplina para o Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora

Foram necessários cerca de 12 anos (2003 – 2015) para que fosse garantido ao Ensino Médio a distribuição de livros didáticos para todas as disciplinas e em todas as regiões do Brasil. Um processo ágil se levarmos em consideração que ao contrário do Ensino Fundamental o Ensino Médio só teve um programa de livros didáticos no ano de 2003. Então foram 12 anos para introduzir, disseminar e criar condições de consolidação de uma proposta. Disciplinas como Filosofia e Sociologia, por exemplo, só tiveram a distribuição garantida no ano de 2010.

Temos então quase duas décadas do PNLEM, mas não é possível afirmar uma consolidação dos livros didáticos para o Ensino Médio. Desde a medida provisória que gerou a Reforma do Ensino Médio, o que irei abordar com mais detalhes na terceira seção, houve uma redução drástica frente ao espaço conquistado por essas diferentes áreas do conhecimento.

Após a reforma percebemos também por parte do governo um pensamento de redução latente, como nas falas do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) que indicou a suavização do material: “Os livros hoje em dia, como regra, é um amontoado... Muita coisa escrita, tem que suavizar aquilo”²⁴.

Apresentado o breve histórico, nos próximos tópicos iniciarei a discussão em torno da temática gênero e sexualidade no PNLD dos governos da presidenta Dilma Rousseff e do presidente Jair Bolsonaro. Buscando assim, demonstrar por meio de dados e discussões teóricas os resultados dessa seção.

2.2. PNLD DO GOVERNO DE DILMA ROUSSEFF

Dilma Vana Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT) foi a primeira presidenta do Brasil, sendo eleita no ano de 2010 com 55.752.529 votos válidos e reeleita com 54.501.118 votos válidos no ano de 2014. A presença de Dilma Rousseff na presidência por si só já movimenta diálogos e discussões em torno da temática gênero. O feito histórico de ser a primeira presidenta da história do Brasil lhe reserva ou deveria lhe reservar um espaço de destaque na história oficial do nosso país.

Optei por utilizar o “deveria” na frase anterior pois no exercício de pesquisa e escrita desta seção identifiquei que não há tanto destaque da biografia de Rousseff em *sites* oficiais do Estado brasileiro como, por exemplo, na Galeria dos Ex-presidentes. Em comparação aos presidentes homens, os feitos da presidenta em seus mandatos sequer chegam a ser mencionados. Sua formação acadêmica não aparece em um tópico de destaque, o que já é apresentado no mesmo *site* nas biografias de Michel Temer e de Jair Bolsonaro. A invisibilidade em torno da vida e trajetória da primeira presidenta do país neste

²⁴ EXAME. **Bolsonaro diz que livros didáticos têm "muita coisa escrita"**. Disponível em: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita/>. Acesso em: 16 out. 2022.

site é uma real amostra do lugar social que as mulheres ainda ocupam na história oficial do Brasil.

Além disso, o texto descumpre um padrão nas biografias da galeria e não narra a reeleição da presidenta:

No segundo turno das eleições, realizado em 31 de outubro de 2010, aos 63 anos de idade, Dilma Rousseff é eleita a primeira mulher Presidenta da República Federativa do Brasil, com quase 56 milhões de votos.

Em 12 de maio de 2016, dois anos antes do término de seu segundo mandato, a Presidenta Dilma Rousseff foi afastada da função de chefe de estado em decorrência da aprovação de denúncia de crime de responsabilidade nº 1/2015, parecer nº 475/2016 com votação e aprovação na Câmara dos Deputados em abr/2016 e encaminhado ao Senado Federal para votação em mai/2016, que resultou na admissibilidade da denúncia e instauração do processo de impeachment em desfavor da Presidenta. (BIOGRAFIA completa. GOV BR. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/centrais-de-conteudo/biblioteca-da-pr/galeria-dos-ex-presidentes/dilma-vana-rousseff/biografia-completa/view>>. Acesso em: 21 de nov. de 2021)

No texto há, portanto, um salto temporal até ao processo de impeachment da presidenta. Processo esse que entendo como um golpe contra a democracia brasileira, de acordo com os estudos e debates reunidos no livro “O golpe de 2016 e a Educação no Brasil” organizado por Nora Krawczyk e José Claudinei Lombardi (2018), na dissertação “Mulheres no poder: a dimensão machista na trama do golpe contra Dilma Rousseff” de Liliane Cirino Vieira (2022) e em tantos outros trabalhos que apontam tal conclusão e que compõem o referencial teórico desta seção.

Para apresentar e discutir as contribuições e limitações do PNLD no governo de Dilma Rousseff é imprescindível que aqui não se reitere tais saltos temporais tão desrespeitosos com a trajetória da primeira presidenta deste país. Nesse sentido, no decorrer deste tópico apresento uma breve biografia da presidenta, em seguida as contribuições e limitações que seu governo teve com as políticas educacionais voltadas ao debate de gênero e, por fim, demonstro como essa discussão apareceu no PNLD. Essa mesma estrutura foi utilizada para o tópico seguinte no qual abordo o governo de Jair Bolsonaro.

Dilma Rousseff nasceu em Minas Gerais no ano de 1947. Na adolescência, passou a atuar como militante e se mobilizou em prol do fim da ditadura militar. Com isso, passou pelos seguintes grupos: a Organização

Revolucionária Marxista – Política Operária (Polop), o Comando de Libertação Nacional (Colina) e a Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares) que se constituiu da fusão do Colina com outro movimento. Em 1970, Dilma foi presa e vítima das práticas de tortura do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). No final de 1972 saiu da prisão. No ano de 1974 começou a graduação de Ciências Econômicas, a qual concluiu em 1977. Nos anos 80 ingressa no Partido Democrático Trabalhista (PDT), e desvincula-se dele no ano de 2001 quando se filia ao Partido dos Trabalhadores (PT). (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 201?)

Dessa forma, a política sempre esteve fortemente ligada a vida de Dilma Rousseff. Com isso, em sua trajetória profissional ocupou os cargos de Secretária Municipal da Fazenda de Porto Alegre (1986 – 1988), Diretora-geral da Câmara dos Vereadores de Porto Alegre (1989 -1990), Presidenta da Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul (1991-1993), Secretária de Energia, Minas e Comunicação do Rio Grande do Sul (1993-1994/ 1999-2003). Dilma destacou-se na frente da Secretaria ao enfrentar com êxito o apagão que o Brasil sofreu no ano de 2001. Tal destaque, lhe fez receber o convite para ser Ministra das Minas e Energia (2003-2005). Em 2006, Dilma se tornou a primeira mulher a ocupar o cargo de Ministra-Chefe da Casa Civil.

De acordo com as fontes mencionadas, o compromisso com a agenda política impossibilitou que a ex-presidenta desse andamento aos cursos de mestrado e doutorado que iniciou por volta de 1998.

O resultado dessa trajetória foi apresentado no início deste tópico. Dilma Rousseff foi eleita e reeleita presidenta do Brasil nas eleições de 2010 e 2014. Diante do enfoque deste estudo, a partir deste ponto destaco e discuto as possibilidades e limitações dos projetos em prol da diversidade de gênero e sexualidade promovidos pela agenda política da Ex-presidenta Dilma Rousseff em seus mandatos.

Para isso, correlacionei os resultados dos estudos “Políticas educacionais com perspectiva de gênero nos governos de Michelle Bachelet e Dilma Rousseff” de Neiva Furlin e “Movimento LGBT e políticas públicas nos governos federais do Partido dos Trabalhadores (2003-2014): trajetória e características” de Matheus Mazzilli Pereira.

O primeiro indica um avanço de determinadas políticas públicas educacionais em prol da equidade de gênero no governo da presidenta Dilma, mas também ressalta a paralisação de algumas pautas devido as ações de agentes conservadores na política brasileira. No estudo de Pereira (2017) os resultados apontam para um declínio de políticas públicas em prol da população LGBTQIA+ no governo Rousseff. Entrecruzar os dados se fez necessário para compreender qual o espaço gênero e sexualidade ocuparam nos governos da ex-presidenta.

Furlin (2021) articula a discussão em torno do quão representativo a figura de uma mulher no posto de presidenta pode movimentar as configurações políticas do Estado. Enfatiza a relevância do movimento feminista para a construção da equidade de gênero. Destacando que:

Se os Mecanismos Institucionais são ferramentas importantes para a promoção e implementação de políticas, que visam à justiça social com perspectiva de gênero, é preciso concordar com as teóricas do Feminismo de Estado que a presença das mulheres feministas no interior do Estado traz resultados mais positivos nos processos políticos. (FURLIN, 2021, p.141)

Dessa forma, para a autora a ocupação de cargos políticos por mulheres feministas podem impulsionar em transformações na construção das políticas públicas. Nesse sentido, o gênero não é um debate secundário e sim uma parte que atravessa toda elaboração e aplicação da política.

Para ilustrar como o gênero apareceu no governo da primeira presidenta do Brasil, reproduzi uma adaptação do quadro de Furlin (2021), “Políticas com perspectiva de Gênero para a Educação na gestão de Bachelet e Dilma”, apenas com os feitos da presidenta Rousseff:

Quadro 1 - Políticas com perspectiva de Gênero para a Educação na gestão de Dilma

Políticas	Especificações
Continuidade do Programa Mulher e Ciência – promoção da equidade de gênero na ciência	Três áreas de atuação: Edital Relações de gênero, mulheres e feminismos; Prêmio construindo igualdade de gênero; Encontro nacional de núcleos e grupos de pesquisa.
Continuidade do Programa Gênero e Diversidades na Escola – formação para professores/as	Combate às atitudes e comportamentos preconceituosos em relação a gênero, raça e às diversas orientações sexuais.
Kit, Brasil sem Homofobia – material didático pedagógico voltado para combater a homofobia nas instituições educativas	Foco de tensões com políticos conservadores e fundamentalistas. Dilma, pressionada pela bancada religiosa, vetou a distribuição do material nas escolas, em maio de 2011.

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – referência a gênero e à orientação sexual. Em 2012, obrigatoriedade da educação em direitos humanos para o ensino médio e superior.	Valorização dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, e para construir práticas que promovessem a igualdade e o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência.
Aprovação da deliberação n. 56 na Conferência Nacional de Educação (Conae), de 2014, para a construção das Diretrizes Nacionais Curriculares sobre Educação, Gênero e Diversidade Sexual para a Educação Básica e o Ensino Superior.	Institucionalização e efetivação de uma política em educação e promoção da equidade de gênero e de raça, bom como enfrentamento à homofobia. Foi paralisado com o impeachment de Dilma Rouseff
Plano Nacional da Educação (PNE)	Previsão nos currículos da inserção de conteúdos de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, com o objetivo de superar as desigualdades educacionais e as discriminações. Houve tensões e conflitos com forças conservadoras que se articularam para a retirada desses termos, alegando que era a implantação de uma “ideologia de gênero”.
Programa Ciência Sem Fronteiras	Critério de seleção que dava prioridade para mulheres das áreas “hard”

Fonte: FURLIN, 2021

Por meio do quadro é notável a existência de uma agenda política preocupada com a equidade de gênero. Além disso, é perceptível que a cada proposta que envolveu gênero e/ou diversidade sexual existiu uma mobilização de políticos conservadores para impossibilitar a aplicabilidade e/ou até mesmo a aprovação de tais propostas.

O Plano Nacional da Educação (PNE) e o material pedagógico Brasil sem Homofobia, foram com toda certeza um dos mais atacados e “mexidos” durante seus processos de elaboração. Sobre tais impedimentos, Furlin (2021, p.148) argumenta que:

Vale destacar que a hegemonia da noção denominada “ideologia de gênero” começa a se consolidar no Brasil justamente no primeiro ano do mandato de Dilma Rousseff, em 2011, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união entre pessoas do mesmo sexo. Nesse período, emergiu a polêmica em torno do material didático do Programa “Brasil sem Homofobia”, nomeado pelos conservadores de “Kit gay”, que seria distribuído nas escolas públicas e parte dele acabou sendo vetado pela presidenta, em maio de 2011, após forte oposição das forças políticas e sociais conservadoras.

Em consonância aos primeiros passos dados pela equidade de gênero e pelos direitos da população LGBTQIA+ no âmbito estatal, havia sujeitos que também se mobilizavam em torno da reconstrução das muralhas do pensamento

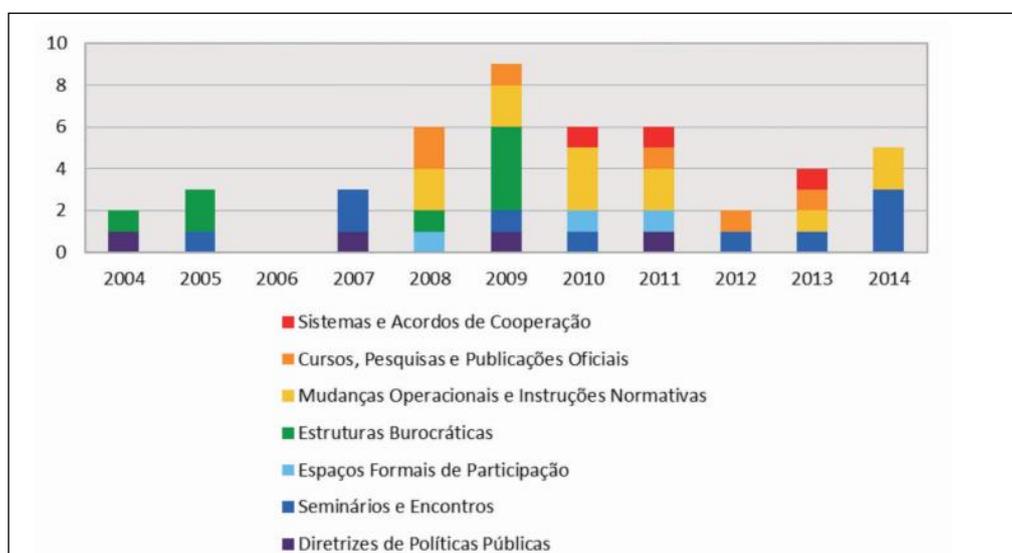
conservador. Pensamento este que naquele contexto parecia estar adormecido no passado fúnebre das ditaduras e do colonialismo.

No caso do PNE, chegou a ser criado um Comitê do Gênero, mas “[...] depois de 12 dias de sua criação, o Comitê de Gênero foi extinto e substituído por um Comitê de Combate à Discriminação” o que ocorreu devido ao uso do termo gênero, uma vez que “[...] a palavra gênero foi eliminada da Portaria pela forte pressão à Presidência da República, por parte dos deputados da ala conservadora.” (FURLIN, 2021, p.144)

A partir de tais dados é notável que a primeira presidenta deste país teve que lidar com fortes barreiras antigênero. Crises constantes em meio a uma burocracia cisheteronormativa que em vigilância tornava inconsistente as políticas educacionais em gênero e sexualidade.

Porém, em uma análise mais ampla das políticas para a população LGBTQIA+ nos governos Lula e no primeiro governo Rousseff, Pereira (2017) indica que houve um processo de declínio na construção de uma agenda política para a população LGBTQIA+ no primeiro governo da ex-presidenta. Tal apontamento pode ser observado com detalhes no gráfico produzido pelo autor, que adicionei abaixo do texto:

Figura 3 - Linha do Tempo de Iniciativas do Poder Executivo Federal direcionadas a pessoas LGBT (2004-2014)



Fonte: Pereira (2018)

Assim, percebemos que no último ano do mandato há uma predominância de seminários e uma lamentável queda nas outras ações. Essa queda começa no ano de 2012, mas ao comparar esses dados com os apresentados por Furlin (2021) é possível identificar que é neste mesmo período que os termos “ideologia de gênero” e “kit gay” passam a tomar espaço das pautas dos políticos conservadores brasileiros. Houve, portanto, um recuo da presidência. Um passo para atrás a cada nova polêmica gerada e gerenciada pelo projeto das bancadas evangélicas e da bala.

Sobre esse contexto os resultados do autor, indicam que a Secretaria de Direitos Humanos (SDH):

(...) estabeleceu o combate à violência homofóbica como prioridade. Segundo entrevistadas e entrevistados, essa teria sido uma estratégia para evitar críticas do setor cristão “pró-família”, fortalecido no Congresso Nacional. A tática desenvolvida supunha que críticas ao combate à violência por parte do movimento cristão “pró-vida” e “pró-família” teriam maior dificuldade de encontrar ressonância junto à população. Nesse sentido, foi proposto, em 2011, um termo de cooperação para o combate à homofobia assinado por dezessete estados brasileiros. Em 2013, foi criado o “Sistema Nacional de Enfrentamento à Violência Homofóbica”, também buscando articular ações de combate à homofobia junto aos entes federados. (PEREIRA, 2018, p.207)

Dessa forma, é possível considerar que apesar das mobilizações dos grupos conservadores, os agentes do governo Rousseff buscaram articular estratégias conciliatórias para que as pautas da comunidade LGBTQIA+ continuassem em andamento. Entretanto, pelos dados dos gráficos podemos perceber que em curto prazo essas estratégias acabaram desencadeando em uma queda no progresso de políticas públicas para a comunidade LGBTQIA+. O que Pereira (2018, p.231) atribuiu, na proposição de que:

(...) as formas de gerenciamento das coalizões de governo utilizadas pela chefia do Executivo a partir de 2011 criaram obstáculos para burocratas comprometidas com as pautas do movimento, gerando um decréscimo nos investimentos federais no combate à homofobia. Mudanças no processo de gerenciamento de coalizões teriam sido motivadas pela crescente participação de membros da Frente Parlamentar Evangélica (FPE) nas coalizões de governo.

Ao longo deste trabalho em diversos momentos a bancada evangélica, a Frente Parlamentar Evangélica (FPE) e tantos outros sinônimos vem indicando a predominância deste grupo em um movimento de destituição dos direitos da

população LGBTQIA+. Ou seja, em todo o percurso de análise é notável a presença de um projeto de aniquilação dos nossos direitos. Relegando constantemente a nós um não-lugar ou o lugar de abjeto.

Entendo, então, que talvez a ex-presidenta Dilma tenha cometido equívocos ao vetar o projeto “Escola Sem Homofobia” e abrir tantas concessões as bancadas conservadoras. Mas também penso que talvez a ex-presidenta apenas tenha buscado mobilizar os recursos possíveis, as concessões, para evitar a ampliação dos palanques das forças conservadoras deste país e apesar de tais forças tentou dar andamento ao projeto político ao qual faz parte.

Para analisar gênero e sexualidade no PNLD, selecionei como fonte os editais “Edital de Convocação de 01/2013 – para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015” e o “Edital de Convocação de 04/2015 – para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018”. O primeiro é representativo do governo de Rousseff (2011-2014) e o segundo do período de 2015 a 2016.

Na coleta de dados, optei por realizar um trabalho similar a construção das tabelas apresentadas na primeira seção desta dissertação. Selecionei as palavras-chave: gênero; sexualidade e orientação sexual; diversidade; democracia; mulher; LGBT²⁵ e LGBTQIA+; homofobia²⁶; transfobia. As palavras foram analisadas dentro do contexto semântico da pesquisa, como por exemplo a palavra “gênero” que além de designar uma identificação social é uma palavra na língua portuguesa para representar os tipos textuais. A partir disso, cheguei aos seguintes dados:

Tabela 3 - Diversidade de Gênero e Sexualidade nos Editais PNLD nos governos de Dilma Rousseff

Gestão	Frequência das Palavras-chave						
	Gênero	Sexualidade/ Orientação sexual	Diversidade	Democracia	Mulher	LGBT/ LGBTQIA+	Homofobia/ Transfobia
Rousseff (2011-2014)	7	6	8	2	1	0	0
Rousseff (2015-2016)	9	8	14	5	2	0	2

Fonte: Elaborada pela autora.

²⁵ Durante a análise dos documentos, pesquisei tanto a sigla quanto as palavras separadamente.

²⁶ Para a análise também pesquisei os termos: lesbofobia; bifobia; LGBTfobia.

Os dados indicam a presença dos termos pesquisados em ambas as edições, com exceção dos termos “LGBT e LGBTQIA+”, “Homofobia” e “Transfobia”. Os dois últimos chegam a aparecer apenas no segundo edital, uma única vez e quase que interligados, da seguinte forma: “homo e transfobia”.

Há uma larga utilização da palavra “diversidade” chegando até 14 inserções no segundo edital. A diversidade acaba sendo um grande guarda-chuva para identificar as pautas dos grupos minorizados e excluídos.

Considerando o contexto histórico de elaboração desses documentos, podemos associar essa escolha como parte do processo descrito por Pereira (2017). Bem como o enfoque dado a violência sofrida “homo e transfobia” ao invés de se investir no protagonismo e representatividades da comunidade LGBTQIA+.

Apesar disso, o segundo edital da gestão de Rousseff é extremamente significativo e traz um avanço simbólico em comparação aos editais anteriores e posteriores. O edital em questão, inova e traz uma série de recomendações sobre a representatividade da população brasileira no livro didático. Para a presente pesquisa, nomeei tais recomendações como critérios de representatividade. Abaixo, segue o quadro no qual destaquei tais itens:

Quadro 2 - Critérios de representatividade do Edital de 2015 do PNLD

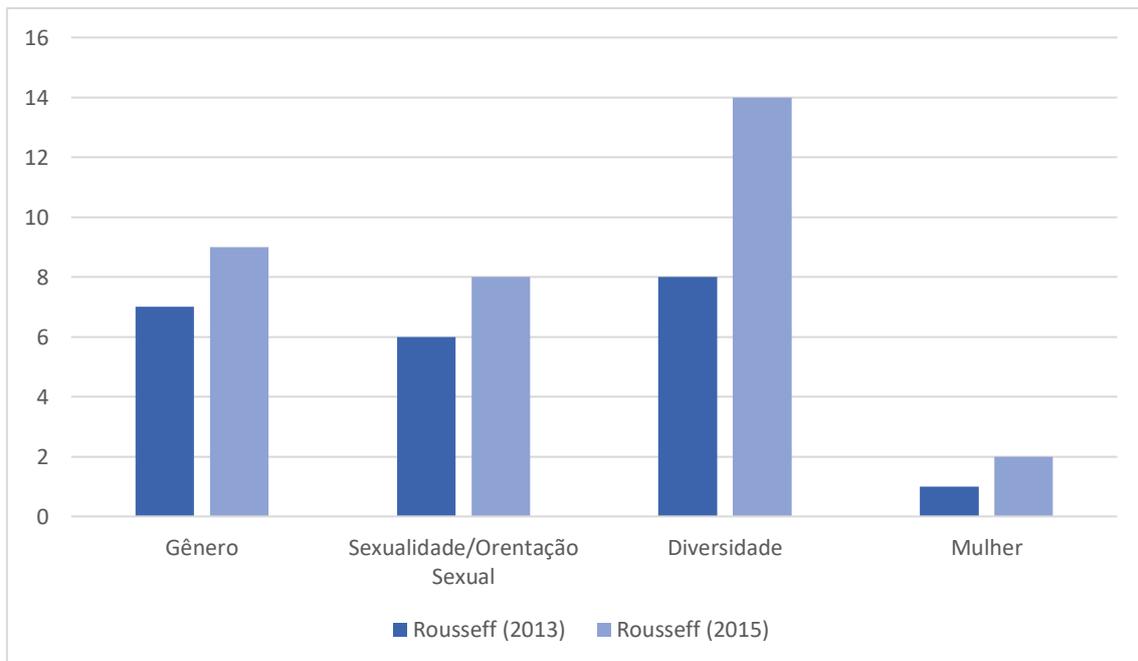
1.1.1. promover positivamente a imagem da mulher , considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
1.1.2. abordar a temática de gênero , visando à construção de uma sociedade não-sexista , justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia ;
1.1.3. proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher ;
1.1.4. promover a educação e cultura em direitos humanos , afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;
1.1.5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade , aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância ;
1.1.6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo , considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

1.1.7. promover positivamente a **cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros**, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

1.1.8. abordar a temática das **relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata**, visando à construção de **uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária**.

Neste quadro é perceptível um avanço do debate de gênero e sexualidade na proposta do PNLD. Esses critérios, com toda certeza demonstram o projeto político educacional existente no segundo mandato da ex-presidenta Dilma. Muitas pesquisas, estudos e reivindicações de movimentos sociais já haviam mobilizado a necessidade de uma real representatividade da população brasileira no livro didático (SILVA, 2011). Como resultado desses processos e de uma gestão pública democrática foram iniciadas as primeiras remodelações no edital do PNLD. Havia, portanto, um crescimento e ampliação do debate de gênero, raça e sexualidade no PNLD do governo Dilma. Para melhor observarmos essa progressão, produzi o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Diversidade de Gênero e Sexualidade nos Editais do PNLD(EM) dos governos Rousseff: frequência de palavras-chave



Fonte: Elaborado pela autora

Isto significa que a agenda política da ex-presidenta Dilma sem dúvidas provocou de forma relevante a temática gênero na Educação. Mas a manutenção de tais mobilizações não resistiam as severas críticas de seus opositores, e:

Indubitavelmente, a ação das forças políticas conservadoras representou um retrocesso, por impedir avançar na construção de uma cultura pautada na igualdade de gênero, na superação da violência contra as mulheres e no respeito às diversidades sexuais. (FURLIN, 2021, p.149)

O ataque ao projeto político da ex-presidenta Dilma Rousseff lhe fez sofrer uma das mais graves ofensivas contra a democracia: o golpe de 2016. Diante disso, concordo que:

(...) é fundamental resgatar a história da violenta destituição de Dilma Rousseff, enquanto um percurso golpista, de grupos detentores de um projeto político que havia sido derrotado em 2014, e que visava retroceder nas conquistas históricas da população mais oprimida desta nação, inclusive das mulheres (VIEIRA, 2022, p.16)

Partindo dos trabalhos de Vieira (2022), Lombardi e Krawczyk (2018), mencionados anteriormente irei encerrar este tópico trazendo alguns elementos deste lamentável episódio na história contemporânea do Brasil.

O golpe é entendido a partir de uma articulação conjunta que é composta por ferramentas jurídicas, parlamentares e midiáticas. Os estudos apontam que houve uma evocação da insatisfação popular por meio desta articulação. Gradualmente, os eventos e atores do golpe foram emergindo ao longo dos mandatos da presidenta Dilma.

A descoberta do Pré-sal como um sinal de fortalecimento econômico do país é apontada como um dos pontos de largada na corrida golpista empreendida pelos responsáveis pelo golpe de 2016. As pesquisas indicam os Estados Unidos como um país que demonstrou forte interesse nesse processo e elucidam que:

(...) aos Estados Unidos seria impensável a existência nesta parte do mundo de um país com desenvolvimento econômico autônomo, capaz de se tornar poderoso e de, no futuro, vir a desafiar a hegemonia norte-americana. Para não esquecermos as lições da História é importante recordar a doutrina do destino manifesto, o assalto ao México, as dezenas de intervenções na América Latina. (SAVIANI, 2018, p.17)

O golpe não é uma mera articulação de meses por parte de um político ou de um partido. O golpe foi um miniecosistema criado para simular condições

propícias de uma suposta recuperação do equilíbrio da sociedade brasileira, como a saída de uma crise que sequer existiu.

Em 2013, o governo de Rousseff passou por um momento de forte agitação com diversos acontecimentos, como as manifestações pelo passe livre que ficaram conhecidas como “Jornadas de Junho de 2013” e a descoberta do grampeamento pelos Estados Unidos. Sobre este segundo, Dilma chegou a se pronunciar na ONU, comunicando que tal ação era um ataque aos direitos humanos. (VIEIRA, 2022)

Após as mobilizações de 2013, consolidaram-se movimentos de direita e conservadores como o Movimento Brasil Livre (MBL)²⁷, Vem Pra Rua, e Revoltados *Online*. Tais movimentos foram então alocados como representantes da sociedade civil na solicitação do Impeachment. É importante ressaltar que nem todos os grupos que se organizaram e se mobilizaram naquele contexto estavam alinhados ou atrelados as correntes ideológicas golpistas que impediram a primeira presidenta deste país de concluir seu segundo mandato. As Jornadas de Junho de 2013 tiveram perfis muito distintos. (VIEIRA, 2022)

As eleições ocorreram no ano seguinte e mesmo em uma disputa acirrada após a baixa em sua popularidade, Dilma Rousseff conseguiu vencer. A insatisfação dos seus opositores foi tamanha que chegaram a iniciar processos para questionar os resultados das eleições.

Rousseff seguiu com os seus planos de gestão que envolviam uma forte política anticorrupção e o compromisso social com a Educação. Nessa jornada se prontificou a disponibilizar 100% dos royalties do pré-sal para Educação, o que os demais políticos não aceitaram facilmente, resultando em uma nova proposta em que esse valor foi reduzido para 75%. O modelo de gestão, passou a incomodar cada vez mais os inconformados com os resultados das urnas. Paralelamente ao primeiro ano do segundo mandato, em 2014, a operação Lava Jato da Polícia Federal é iniciada com o intuito de apurar esquemas de corrupção. (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 201?)

Nesse contexto, a oposição tomou duas atitudes para colocar o pedido de *Impeachment* em curso: tornaram inviável os projetos do governo de Dilma;

²⁷ Vieira (2022) traz dados que indicam que o MBL chegou a ser acusado de ser patrocinado pela petroleira norte-americana Koch Industries, com o papel de desestabilizar a Petrobrás.

buscaram eleger Eduardo Cunha, investigado da Lava Jato, como presidente da Câmara. Em setembro de 2014 o processo é aberto por Cunha, e em fevereiro de 2015 José Serra mobiliza-se em outro campo político e atua para alteração da lei do Pré-sal. (VIEIRA, 2022)

É intensificada a criação de uma narrativa de criminalização do Partido dos Trabalhadores (PT) devido aos escândalos de corrupção, apesar de haver partidos com casos muito mais graves de envolvimento com a corrupção. Em março de 2015 são realizados painéis por grupos conservadores. A desaprovação de Dilma vai sendo amplificada. O juiz Sérgio Moro chega a disponibilizar áudios das ligações da presidenta com o ex-presidente Lula, em que ela o convidava para comandar um dos ministérios. O áudio em questão não apresentava nenhuma irregularidade, mas a narrativa criada o promovia como a descoberta de um gigantesco esquema de corrupção. (VIEIRA, 2022)

Em março de 2016 as justificativas do golpe²⁸ são múltiplas e conquistam amplamente os políticos, sendo válido ressaltar que “existe uma vasta bibliografia que revela diversos objetivos dos golpistas, como por exemplo, o ataque aos direitos conquistados dos trabalhadores, privatizações, interesse pelo Pré-Sal etc” (VIEIRA, 2022, p.51). Sendo assim, no dia 17 de abril de 2016, sob a acusação de irresponsabilidade fiscal por realizar pedaladas fiscais²⁹, Dilma Vana Rousseff é afastada do cargo de presidenta da república.

Com o voto de 367 golpistas a democracia brasileira foi derrubada naquele fatídico dia 17. Cada golpista ao votar utilizava-se do argumento que fazia aquilo por Deus, pela pátria e pela família:

E, mesmo nas entrelinhas, [...] as suas justificativas de voto envolvem as insígnias ideológicas e estruturais do patriarcado dentro da sociedade brasileira, revelando enfim a dimensão machista do golpe. E, mesmo que estes/as deputados/as evocassem, durante a votação, o nome de Deus/Pai, da família, do seu eleitorado, da sua religião, do combate à corrupção, do ‘bem da Nação’, e assim por diante, estes argumentos e justificativas estão incorporadas, relacionadas, ligadas, estruturadas a uma moral burguesa e patriarcal, além de remeter

²⁸ Sobre o golpe de 2016: “O modelo de golpe aplicado no Brasil, complexo e sofisticadamente maleável, talvez já tenha sido transformado em manual para ser levado a outros países, tal como as fórmulas desenvolvidas para as revoluções coloridas e para os golpes em Honduras e Paraguai foram aqui utilizados.” (SAVIANI, 2018, p.25)

²⁹ Esta é a expressão que ficou conhecida por designar os atrasos nos repasses da União aos bancos públicos, com a finalidade de cobrir gastos dessas instituições com programas do governo. (VIEIRA, 2022, p.91)

à uma sociedade ultraconservadora e machista (VIEIRA, 2022, p.94)

Desse modo, ao pensar sobre o golpe de 2016 não há um viés unilateral de interpretação desta problemática. Mas entendo que em nenhuma análise podemos desconsiderar que o golpe de 2016 é uma questão de gênero e sendo uma questão de gênero mobilizou e ainda mobiliza tensões políticas em torno das mulheres e da população LGBTQIA+. Logo,

Podemos abordar a dimensão machista a partir do paradigma específico de gênero enquanto espaço de disputas. Ou seja, para os homens brancos ricos, que tomaram o poder, e seus/suas defensores/as, não houve golpe. Mas, para quem conhece a constituição e os meios de funcionamento da democracia, houve. Podemos dizer que o machismo não foi o único fator para o golpe, mas, mesmo assim, ele esteve presente. Nesse caso, reitere-se que esse estudo considera que a misoginia se deu como arma política contra Dilma Rousseff, com vista na retirada de direitos conquistados. (VIEIRA, 2022, p.53)

O Brasil é um país com altos índices de feminicídio³⁰, um país que violenta cotidianamente mulheres e meninas. Dilma Rousseff foi a presidenta responsável pela criação da lei que tornou o feminicídio³¹ crime no Brasil, a presidenta que estabelecia que mulheres tinham prioridade³² em suas políticas sociais, a presidenta que guerreou em seus primeiros meses de eleita para ser chamada de “Presidenta³³” e não de “Presidente”, Rousseff garantiu que médicos cubanos atendessem a demanda de saúde do país com o “Programa Mais Médicos”, criou um dos maiores programas de incentivo a pesquisa no Brasil “Ciência sem Fronteiras” incentivando mulheres a participarem de cursos das ciências ditas “duras”.

³⁰ Segundo dados do ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2022: “Em suma, os dados indicam que uma mulher é vítima de feminicídio a cada 7 horas, o que significa dizer que, ao menos 3 mulheres morrem por dia no Brasil por serem mulheres.” (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022, p.15)

³¹ PRESIDENTE Dilma sanciona lei do feminicídio. G1 GLOBO. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/03/presidente-dilma-sanciona-lei-do-feminicidio.html>>. Acesso em: 21 de nov. 2022.

³² DILMA recebe prêmio e diz que igualdade de gênero é prioridade do governo. AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/367639-dilma-recebe-premio-e-diz-que-igualdade-de-genero-e-prioridade-do-governo/>>. Acesso em: 21 de nov. 2022.

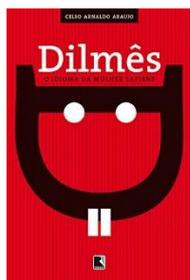
³³ DILMA Rousseff é presidenta, com o morfema feminino ao final. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. Disponível em: <<https://www.anpg.org.br/09/03/2015/dilma-rousseff-e-presidenta-com-o-morfema-feminino-ao-final/>>. Acesso em: 21 de nov. 2022.

Rousseff tinha uma perspectiva neodesenvolvimentista em curso, discutida e criticada por alguns teóricos³⁴. Não estou propondo aqui o surgimento de um mártir ou idealizando que a gestão Rousseff tenha atingido a perfeição. O que estou propondo com estes parágrafos é o exercício crítico sobre o papel do gênero na história recente do nosso país. Dilma não foi deposta apenas por ser mulher, mas muito provavelmente ser mulher e ter governado também para mulheres fez com que protagonizasse um horrendo espetáculo do ódio misógino e machista brasileiro.

Selecionei dois elementos que demonstram como o gênero atravessou a interrupção do mandato de Rousseff e como o sentimento “antiDilma” foi ganhando força e voz. O primeiro exemplo é o livro “Dilmês: o idioma da mulher sapiens” da editora Record que de acordo com sua sinopse buscou

A partir dos discursos presidenciais transcritos na íntegra pelo Portal do Planalto, Celso Arnaldo Araujo, pioneiro na análise sintática e política da língua falada pela presidente da República, destrincha e documenta os verdadeiros espetáculos de comédia bufa protagonizados pela dramática inaptidão da oratória de Dilma

Figura 4 - Livro “Dilmês”



Fonte: Amazon

O machismo encontra-se evidente na sinopse do livro e na capa que buscam satirizar uma suposta inaptidão da primeira presidenta do Brasil. Outro exemplo citado por Vieira (2022) são os adesivos utilizados durante uma alta do preço da gasolina. Os adesivos representavam a presidenta com as pernas abertas no tanque de gasolina³⁵.

³⁴ Exemplo dessa discussão é o trabalho “A educação profissional sob a lógica empresarial do neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma: O PNE e o PRONATEC” de Ricardo Afonso Ferreira de Vasconcelos e Mário Lopes Amorim.

³⁵ SALOMÃO, Tiago. Adesivo com Dilma sendo “penetrada” por bomba levanta a questão: isso é protesto?. InfoMoney, 1º de julho de 2015. Disponível em: <<https://www.infomoney.com.br/colunistas/blog-da-redacao/adesivo-com-dilma-sendo-penetrada-por-bomba-levanta-a-questao-isso-e-protesto/>>. Acesso em: 16/02/2022.

A propagação do ódio à Dilma foi tamanha que durante a votação pelo Impeachment, o na época deputado estadual Jair Bolsonaro votou em memória do homem que torturou Dilma durante a Ditadura Militar:

Nesse dia de glória para o povo brasileiro, tem um nome que entrará para a história nessa data pela forma como conduziu os trabalhos dessa Casa. Parabéns, presidente Eduardo Cunha. Perderam em 64, perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula, que o PT nunca teve. Contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o Foro de São Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff. Pelo Exército de Caxias, pelas nossas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo e por Deus acima de todos, o meu voto é sim. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/ha-5-anos-camara-abria-impeachment-de-dilma-e-bolsonaro-louvava-ustra/>

Há tanto que podemos analisar no discurso de Bolsonaro, mas ao que cabe a esse tópico é interessante notar o como essas duas figuras políticas protagonizaram de formas distintas a história deste país. O algoz de Dilma é o herói de Bolsonaro. A promoção da educação em gênero e sexualidade era uma pauta do Ministro da Educação de Dilma e uma ameaça as crianças em sala de aula para Bolsonaro. São assim antagonistas em diversos momentos da história do Brasil.

Para darmos continuidade a análise proposta nesta seção, após contextualizar cronologicamente o golpe de 2016, adentrarei no próximo tópico o PNLD no governo Bolsonaro analisando suas possíveis limitações e contribuições para as discussões em gênero e sexualidade.

2.2.2. PNLD DO GOVERNO DE JAIR BOLSONARO

Jair Messias Bolsonaro nasceu no ano de 1955 em São Paulo. Busquei consultar fontes como o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), o *site* do Planalto³⁶, o *site* da Câmara dos Deputados e o *site* ebiografia e em todos a vida de Bolsonaro traz após o seu nascimento a conclusão do curso de formação de oficiais da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) no ano de 1977 no Rio de Janeiro. Não identifiquei

³⁶ Também foram consultadas para a escrita do tópico referente a ex-presidenta Dilma

nas fontes consultadas registros sobre os primeiros anos da sua vida e/ou até mesmo sobre o seu percurso de ingresso a AMAN.

Após a AMAN, Bolsonaro participa de diversos outros cursos militares. O CPDOC apresenta que ele se graduou em Educação Física na Escola de Educação Física do Exército, mas o *site* da Câmara dos Deputados traz na biografia de Bolsonaro o status de curso incompleto. Além disso, uma outra formação é a de mestre pela Brigada Paraquedista do Rio de Janeiro.

Sua primeira aparição em um campo político foi no ano 1986 quando publicou o artigo “O salário está baixo” na revista *Veja* e recebeu o olhar nacional. Com o artigo, buscava chamar a atenção para a baixa de cadetes da AMAN que na época era justificada por desvios de conduta, mas que na concepção dele estava atrelada aos baixos salários. Devido a publicação do texto Bolsonaro foi preso³⁷, entretanto, sua prisão foi considerada injusta por algumas pessoas e com isso ele teve o apoio de uma parte dos oficiais e das suas esposas. (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 202?)

Em 1987, Bolsonaro participou da criação do plano da operação “Beco sem Saída”, que tinha como objetivo explodir bombas em uma vila militar caso o reajuste salarial acima de 60% não fosse realizado. No ano de 1988, Bolsonaro passou por um julgamento, mas a partir de laudo da Polícia do Exército as provas não foram consideradas o suficiente pelo Superior Tribunal Militar (STM). A polícia federal, por sua vez apurou a existência de provas contra Bolsonaro. Diante do escândalo, ele foi afastado com a patente de capitão e no mesmo ano se tornou candidato a vereador pelo Partido Democrata Cristão (PDC). Dessa forma, ingressou na carreira política. (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 202?)

De acordo com o Planalto, nessa trajetória Bolsonaro ocupou os seguintes cargos públicos:

Vereador, Rio de Janeiro/RJ, Partido: PDC, Período: 1989 a 1991. Câmara dos Deputados: Deputado Federal (Congresso Revisor), 1991-1995, RJ, PDC. Posse: 01/02/1991; Deputado Federal, 1995-1999, RJ, PPR. Posse: 01/02/1995; Deputado Federal, 1999-2003, RJ, PPB. Posse: 01/02/1999; Deputado Federal, 2003-2007, RJ, PPB. Posse: 01/02/2003; Deputado Federal, 2007-2011, RJ, PP.

³⁷ Não obtive detalhes sobre sua soltura nas fontes consultadas.

Posse: 01/02/2007; Deputado Federal, 2011-2015, RJ, PP.
Posse: 01/02/2011; Deputado Federal, 2015-2019, RJ, PP.
Posse: 01/02/2015.

Sendo assim, Bolsonaro contabilizou em seu último mandato de deputado federal 30 anos na política. Um percurso que desde o começo foi cercado de escândalos, denúncias e processos que envolveram desde crimes de nepotismo como a contratação de sua esposa, cunhada e sogro para atuarem em seu gabinete até aos recorrentes ataques aos direitos humanos em que Bolsonaro se prontificou em defender práticas de tortura, enaltecer torturadores como heróis, defender a pena de morte, a ditadura militar e o fechamento do Congresso Nacional. A defesa deste último está registrada nas falas de Bolsonaro desde 1993. Outro episódio dos excessos de Bolsonaro foram suas falas, em 1999, propondo o fuzilamento de Fernando Henrique Cardoso, na época presidente. Tal atitude levou ao pedido de sua cassação. Porém, não houve avanço no processo.

Ao acompanhar a biografia de Bolsonaro é como se uma “mão invisível” mexesse recorrentemente as peças do tabuleiro político brasileiro para que Bolsonaro permanecesse no jogo democrático mesmo desrespeitando constantemente os princípios democráticos.

Apesar de tantas polêmicas e escândalos, Bolsonaro chegou à presidência da república no ano de 2019 após ser eleito com 57.797.847 dos votos válidos nas eleições de 2018. Como um espelho de sua história na política sua candidatura permeou muitas controvérsias e trouxe à tona as *Fake News* remodelando as eleições brasileiras.

No interim de sua candidatura, termos como Bolsonarismo e bolsonaristas vieram à tona. Na primeira seção trouxe em nota a definição utilizada por Cadore (2021), entretanto, diante da discussão realizada neste tópico se fez necessária a retomada e ampliação do debate.

O Bolsonarismo é um conceito ainda recente, não há, portanto, uma definição firmada e consolidada. Mas dentro da literatura visitada, Silva (2020), Cadore (2021) e Rennó (2022), existem alguns consensos, nos quais busquei fundamentar a presente discussão. Nesse sentido, é possível estabelecer que “O bolsonarismo é um fenômeno multidimensional que congrega diferentes vertentes da direita nacional em um mesmo projeto, com base ideológica.”

(RENNÓ, 2022, p.146). Dessa forma, compreendo que o Bolsonarismo não pode ser explicado em uma única dimensão, mas que ele é produzido em prol de uma representação das ideologias da direita.

Inevitavelmente o termo Bolsonarismo suscita a imagem de Bolsonaro, entretanto, sobre isso é válido enfatizar que “O personalismo só existe quando há uma relação entre líder e liderados e uma convergência de visões de mundo entre ambos” (RENNÓ, 2022, p.150). Assim, o Bolsonarismo revela pensamentos, visões de mundo e ideologias da sociedade brasileira. Bolsonaro ao ocupar-se da posição de ser a voz, ou melhor o protagonista desses discursos, é o sujeito do personalismo que deu origem a palavra, mas não é o Bolsonarismo em si. Considerando isto, é importante salientar que a problemática está

Não na pessoa Jair Bolsonaro em si, enquanto indivíduo ou sujeito, mas nos efeitos que o bolsonarismo produz na esfera pública, reproduzidos por seus seguidores e atravessados por uma ideologia ultraconservadora de direita (SILVA, p.34, 2020)

Logo, o Bolsonarismo é um rebanho com espécies diferentes de direita. Em um exemplo didático é como se tivéssemos no grupo 1 os bois, favoráveis as políticas violentas como a pena de morte, a redução da menor idade penal, o aumento de armas para civis; em um grupo 2, as ovelhas que reivindicam a moralidade da família brasileira aos moldes cristãos e propagam ideias como ideologia de gênero, “Kit Gay”; e um grupo 3, de cabras que se dispõem a defender uma ampliação da iniciativa privada, redução de políticas sociais e de combate à fome. Múltiplos outros grupos de direita compõem este amplo rebanho do Bolsonarismo e recebem assim a denominação de bolsonaristas.

Partindo dessa perspectiva, é interessante também trazer ao debate que “O bolsonarismo uniu públicos que antes estavam dispersos. Novamente, não se trata exclusivamente de uma reação emocional de ressentimento ou um conjunto de eleitores iludidos por fake news. Aparenta ser algo bem mais estruturado.” (RENNÓ, 2022, p.149) Como um fenômeno ainda em execução, há muitas facetas pouco delineadas e interpretadas do Bolsonarismo. Sua complexidade é ampla e indiscutível e explicações simplistas que apresentem um único fator como sua fonte de ascensão são insuficientes para a sua compreensão. Nesse sentido, o que estou apresentando nesta seção não visa elucidar uma resposta ou representação do Bolsonarismo, mas enfatizar alguns

pontos notáveis do que entendo como Bolsonarismo, visando atingir os objetivos analíticos desta dissertação.

Com isso, concordo que “Nada no bolsonarismo existe em um vácuo atitudinal.” (RENNÓ, 2022, 152) Mas tudo segue um longo itinerário proposto por diversas instituições (Estado, Igreja, família) e marcado na violenta história do Brasil. Não esporadicamente que “No que tange as suas características socioeconômicas, o bolsonarismo é especialmente um fenômeno do homem branco, com renda mais elevada e evangélico” (RENNÓ, 2022, 155) Oponentes firmes dos direitos da comunidade LGBTQIA+, das mulheres, dos negros, dos indígenas e defensores do “Brasil, ame-o ou deixe-o” os bolsonaristas são uma parcela do Brasil e não existem por Bolsonaro, mas existem enquanto Brasil. Organizaram-se em torno da figura de Bolsonaro, mas não o são por ele.

Apesar do Bolsonarismo e de seu rebanho, as ideias e a figura de Bolsonaro sempre trouxeram à tona muitas reações e mobilizações que representaram toda uma outra parcela de Brasil, que desconfortavelmente esteve a ser governada por ele de 2019 a 2022. Muito antes de ser eleito, a insatisfação com sua figura foi atestada por meio de protestos.

Majoritariamente odiado pelo eleitorado feminino por suas declarações misóginas e seu palavreado ofensivo, o crescimento de Bolsonaro nas pesquisas levou à organização de gigantescas manifestações contra ele lideradas por mulheres em todo o país, no sábado 29 de setembro. Foram, provavelmente, as maiores manifestações contra o fascismo já realizadas no país que tiveram como resposta, no dia seguinte, manifestações a favor de Bolsonaro infinitamente menores. Parecia que a derrota eleitoral do ex-capitão estava selada. (SAVIANI, 2018, p.24)

A ascensão do Bolsonarismo é concomitante ao Golpe de 2016, o ataque as mulheres e a democracia são uma constante em ambos. Os atos do Ele Não foram marcos históricos em defesa da democracia e mobilizaram as vozes diversas e potentes das mulheres, posicionando muito bem que o Brasil do bolsonarismo não seria o único a se manter. Sobre essa mobilização, Saviani (2018, p.24) lembra que

De um lado, a grande mídia televisiva ou ignorou a mobilização das mulheres, ou as apresentou junto com as manifestações pró-Bolsonaro, dando o mesmo peso às duas. Por outro, o que apareceu massivamente nas redes sociais foram montagens em que as manifestações antifascistas apareciam acopladas a imagens de mulheres profanando crucifixos, de gente de

vermelho atacando quem vestia camiseta da seleção brasileira de futebol, de feministas semi-nuas e de famílias sendo insultadas. Contratos milionários, com empresas ditas “impulsionadoras de conteúdo”, fizeram com que essa narrativa predominasse.

As notícias falsas tomaram a vez nas eleições de 2018, e as múltiplas incoerências da direita brasileira foram difundidas. Bolsonaro sequer precisou comparecer aos debates políticos durante aquelas eleições. Considerando que o Golpe de 2016 foi articulado em dimensões jurídicas e midiáticas é perceptível que esses mesmos instrumentos se encarregaram de ampliar as vozes do Bolsonarismo.

Diante do exposto, tendo em vista que a apresentação da trajetória de Bolsonaro já foi realizada iniciarei nos próximos parágrafos a discussão das ações em prol da diversidade de gênero e sexualidade no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) e ao final deste tópico demonstro os resultados da análise realizada no edital do PNLD.

Nesse sentido, dialoguei com os trabalhos “Neoconservadorismo e ofensivas antigênero no Brasil: a mobilização da ‘Ideologia de Gênero’ e a produção de LGBTfobias no Governo Bolsonaro” de Elder Luan dos Santos Silva e “Um balanço crítico acerca da regressão dos direitos LGBTI no Brasil sob ascensão do bolsonarismo” de Bruna Andrade Irineu, Brendhon Andrade Oliveira e Milena Carlos Lacerda.

Ambos os estudos indicam a predominância de uma agenda antigênero e contrária aos direitos LGBTQIA+ no governo de Bolsonaro. Em Silva, temos uma ampla discussão em torno das ações do governo Bolsonaro e de seus aliados em prol da propagação de projetos de lei contrários aos direitos da população LGBTQIA+. Além disso, o autor traz as consequências dessas políticas bolsonaristas para o atual cenário da LGBTfobia. No segundo estudo, é apresentado um detalhamento dos processos neoconservadores³⁸ e neoliberais que constituíram o governo Bolsonaro e como tais processos tem contribuído

³⁸ De acordo com Biroli, Machado e Vaggione (2020, p.24) “Um termo mais recente, adotado em diferentes publicações e congressos é neoconservadorismo. Esse termo foi formulado inicialmente nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, para descrever as reações de intelectuais conservadores dos anos de 1970 aos movimentos contracultura. [...] Conceitualmente, permitiu uma aproximação entre conservadorismo cristão e individualismo liberal, assim como entre antipluralismo e neoliberalismo.”

para um veloz desmonte dos direitos LGBTQIA+ e das mulheres no Estado brasileiro.

Partindo de tais pesquisas foi possível compreender que “O governo Bolsonaro e o bolsonarismo atuante na câmara dos deputados e em diversas prefeituras e governos estaduais do país têm se empenhado em barrar avanços no campo das políticas educacionais pró-diversidade” (SILVA, 2021, p.349) Os discursos de Bolsonaro que ao longo de seus 30 anos de política criaram e/ou entoaram uma narrativa de caça às bruxas aos LGBTQIA+ no Brasil, elucidando constantemente uma suposta defesa da família e dos valores tradicionais não foram reduzidos quando ele ocupou o posto de presidente da república. Os discursos foram fortificados e estabelecidos como atuação do Estado.

Considerando isso, trouxe como parte desse debate a tabela elaborada por Irineu, Oliveira e Lacerda (2020) que ilustra o percurso de desmonte que os direitos LGBTQIA+ tiveram durante os dois primeiros anos do governo Bolsonaro:

Tabela 4 - Retrocessos para população LGBTI no Governo Bolsonaro (2019-2020)

AÇÃO	ÓRGÃO
Janeiro/2019: Extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), órgão do MEC responsável pela promoção de ações transversais sobre gênero, orientação sexual, identidade de gênero, deficiências e condição geracional.	Ministério da Educação – MEC
Janeiro/2019: Retirada da diretriz de promoção e defesa dos direitos da população LGBTI na reestruturação do Ministério das Mulheres, Família e Direitos Humanos – MMFDH	Ministério das Mulheres, Família e Direitos Humanos – MMFDH
Janeiro/2019: Ministra Damares Alves discursa em sua posse que “Meninos vestem azul e meninas vestem rosa” e que em sua gestão “meninos voltarão a ser príncipes e meninas princesas”	Ministério das Mulheres, Família e Direitos Humanos – MMFDH
Fevereiro/2019: Reorientação das campanhas específicas de prevenção às IST/Aids desconsiderando as especificidades da população de homens gays e bissexuais, travestis, mulheres LBT e homens trans. A justificativa do novo Ministro é “não ofender as famílias”	Ministério da Saúde – MS
Mai/2019: Extinção do Departamento de HIV/Aids que passou a ser Departamento de	Ministério da Saúde – MS

Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis	
Junho/2019: Extinção do Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT (CNCD)	Ministério das Mulheres, Família e Direitos Humanos – MMFDH
Agosto/2019: ANCINE proíbe o financiamento de filmes com temática LGBTI	Agência Nacional de Cinema (ANCINE)
Setembro/2019: Cancelamento do Vestibular com cotas destinadas a pessoas trans na Unilab	Ministério da Educação – MEC
Dezembro/2019: Não convocação e não realização da Conferência Nacional de Direitos Humanos LGBT prevista para o final de 2019 pelo CNCD LGBT	Ministério das Mulheres, Família e Direitos Humanos – MMFDH
Setembro/2019: Ministro Milton Ribeiro se pronuncia sobre suas intenções de mudança acerca da educação sexual nas escolas e atribui “homossexualismo à família desajustadas”	Ministério da Educação – MEC
Fevereiro/2020: MMFDH lança campanha #tudotemseutempo que estimula a abstinência sexual como método contraceptivo	Ministério das Mulheres, Família e Direitos Humanos – MMFDH
Outubro/2020: Advocacia Geral da União (AGU), entra com pedido de revogação da decisão do STF que equiparou a discriminação à LGBTI ao racismo	Advocacia Geral da União (AGU)

FONTE: Irineu, Oliveira e Lacerda, 2020

Na tabela é notável a queda dos direitos LGBTQIA+, bem como a promoção da instabilidade no que diz respeito as pautas pertinentes a comunidade. Há, portanto, uma insistente atuação sobre gênero e sexualidade no governo Bolsonaro, e em acordo com Silva (2021, p.359)

É nesse sentido que acredito que as categorias gênero e sexualidade passam a ter foco e centralidade no governo Bolsonaro, porém com lentes que estão muito interessadas em cecear direitos, produzir violências e instituir pânicos morais e moralidades.

Desde a campanha de Bolsonaro em 2018, gênero e sexualidade estiveram nas principais manchetes dos jornais brasileiros e até mesmo internacionais. Nas redes sociais a temática esteve constantemente presente em debates incendiários que permearam o surgimento da polarização no Brasil. Gênero e sexualidade não são secundários no governo Bolsonaro, mas são, como apontam os dados apresentados até aqui, temáticas centrais de seu protagonismo.

Parte dos efeitos de aglutinação da direita por Bolsonaro estão fortemente concentrados no ideário conservador e LGBTfóbico. Ao, sem restrições, empenhar-se em escancarar o temor em torno das questões de gênero e

sexualidade em um canal de grande projeção como a rede globo no telejornal Jornal Nacional, durante a campanha de 2018, Bolsonaro dialogou com um eleitorado disposto a se voluntariar a sua caça às bruxas. Mas, para isso, precisou trazer a temática ao seu palanque.

Sendo vitorioso na eleição de 2018, não desistiu de implementar as políticas que aglutinaram uma grande parcela de seu eleitorado. Por isso, no quadro observamos um rápido e contínuo desmonte das políticas em prol da população LGBTQIA+. Para isso,

A cruzada antigênero se utiliza de diversos mecanismos. Além da Frente Parlamentar Evangélica constituída no Congresso Nacional, pode-se citar o enfraquecimento dos setores em órgãos do governo responsáveis pela criação e promoção dos direitos sexuais e reprodutivos, bem como a nomeação de pessoas engajadas no movimento Pró-Vida (anti-aborto), sobretudo aquelas ligadas à Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE) e setores da Renovação Carismática da Igreja Católica. (IRINEU; OLIVEIRA; LACERDA, 2020, p.107)

Houve assim, um reordenamento da programação interna do Estado e as variáveis foram alinhadas para identificar e por conseguinte descartar quaisquer avanços frente as pautas de gênero e sexualidade. Uma consistente muralha antigênero foi erguida no governo Bolsonaro, mas suas estruturas já eram planejadas em outros contextos. A FPE por exemplo, que mencionei no tópico anterior, foi atuante na criação de empecilhos para o avanço das pautas em gênero durante o governo Rousseff.

No ano de 2020, o país foi atingido pela pandemia da COVID-19, o que se somou drasticamente ao contexto de retrocessos ao qual o Brasil encontra-se imerso. Diante da crise global enfrentada pela pandemia, o presidente defendeu discursos negacionistas e antivacina, e assim

A postura do governo Bolsonaro frente à pandemia expressa suas bases neoconservadoras e neoliberais, uma vez que a vida da classe trabalhadora, que é fortemente marcada por raça, gênero e sexualidade, importa menos, configurando-se como meras engrenagens descartáveis do Estado Capitalista. (IRINEU; OLIVEIRA; LACERDA, 2020, p.110)

Na época, ao ser questionado sobre o avanço da pandemia e o número de mortes, Bolsonaro chegou a dizer que não era coveiro. Não demonstrou empatia e/ou solidariedade aos brasileiros. Segundo Rennó (2022, p.155), “Seu estilo ríspido agrada seus apoiadores, mas desagrada a maioria, e vemos, em

2021, uma significativa virada no quadro de apoio a Bolsonaro.” Ou seja, a pandemia escancarou a política neoliberal e neoconservadora do bolsonarismo.

Mas retomando o ponto central deste tópico, entendo que a partir da bibliografia consultada é possível analisar que neste percurso neoliberal e neoconservador³⁹ o bolsonarismo ancorou-se nas esferas estaduais e municipais centralizando as atenções por meio da perseguição à temática gênero e sexualidade na Educação. Ponderando que,

O processo de escolha, confecção e distribuição de livros didáticos e paradidáticos se torna um dos focos de atuação desses mesmos deputados, que tem propostos inúmeros projetos com mesmo teor justificativo, na tentativa que seja proibida a orientação e distribuição nas escolas públicas de livros que versem sobre diversidade sexual. (SILVA, 2021, p.351)

No estudo de Silva (2021) são mencionados diversos projetos de lei espalhados em todo território nacional que tem como texto comum a derrubada da discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas. Dessa forma, é perceptível que o governo de Bolsonaro e o bolsonarismo mobilizam-se em torno da perseguição e do silenciamento do debate de gênero e sexualidade nas escolas. Com isso,

As produções discursivas do bolsonarismo, sejam elas contra as questões de gênero e sexualidade através da retórica da Ideologia de Gênero, sejam diretamente contra a existência e manifestação cultural, artística e afetiva de pessoas LGBT, tem contribuído com o aumento da violência LGBTfóbica e acirrado as discriminações às pessoas LGBT na escola, na universidade e nos mais variados espaços públicos (SILVA, 2021, p.354)

No governo de Bolsonaro gênero e sexualidade na Educação são alvos de ataque. O espaço constituído para essas pautas é o silêncio. A voz que eles desejam que seja permanente é a da cisheteronormatividade. A propagação do ódio a população LGBTQIA+ por Bolsonaro não se resume apenas a falas desrespeitosas, mas articulam-se como políticas públicas. Uma agenda política LGBTfóbica, contrária a diversidade sexual e de gênero foi elaborada e colocada como atuação prioritária no governo de Bolsonaro sob o comando da ex-ministra Damares Alves.

³⁹ Conforme Biroli, Machado e Vaggione (2020, p.25) “O termo neoconservador tem, como outros, várias limitações; no entanto, permite caracterizar o fenômeno em uma emergência no momento político atual, ressaltando as coalizões diversas que o sustentam em um contexto específico.”

Em busca de aferir como essa agenda se articulou no edital do PNLD do governo Bolsonaro, segui a mesma estrutura de análise realizada nos governos da ex-presidenta Dilma Rousseff.

Tabela 5 - Diversidade de Gênero e Sexualidade nos Editais PNLDEM do governo Bolsonaro (2021)

FREQUÊNCIA						
<i>Gênero</i>	<i>Sexualidade/ Orientação sexual</i>	<i>Diversidade</i>	<i>Democracia</i>	<i>Mulher</i>	<i>LGBT/ LGBTQIA+</i>	<i>Homofobia/ Transfobia</i>
4	2	7	5	4	0	0

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando os dados coletados nos editais anteriores podemos notar que houve uma queda substancial nos termos estudados. A tabela simboliza adequadamente a agenda antigênero do governo Bolsonaro. Além disso, os critérios de representatividade presentes no edital anterior foram eliminados. Essas diferenças entre os editais serão mais bem detalhadas no próximo tópico.

A palavra “gênero” passou a aparecer mais para representar os tipos de texto. Na análise realizada interpreto que isso ocorre devido ao temor propagado pela ultradireita em torno da palavra gênero. Lembrando que após os anos de polêmicas envolvendo o que eles nomearam de “Ideologia de gênero”, a redução do termo era uma hipótese inicial da pesquisa e foi assim confirmada com a coleta dos dados.

Outro aspecto válido a ser destacado é a retirada da palavra “democracia” de parte do edital. Nos editais anteriores havia a seguinte inscrição no item “b” relativo aos critérios eliminatórios “Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” na gestão de Bolsonaro o texto é alterado para “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”. A remoção dos princípios democráticos, sinalizam de certa forma na remodelação do edital uma despreocupação com o estabelecimento de tais princípios.

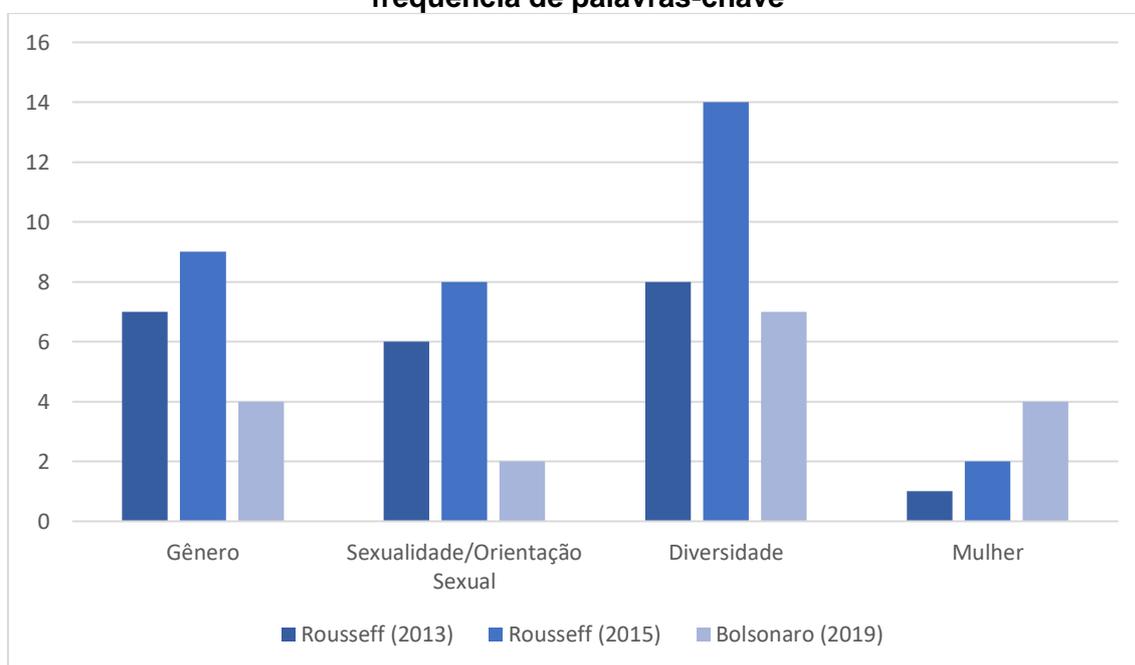
Sendo assim, é importante pensar que nenhuma dessas alterações estão isentas de significados e que por sua vez simbolizam os pormenores do pensamento bolsonarista. A que governo interessa a retirada dos princípios democráticos na elaboração dos livros didáticos? A partir da bibliografia discutida

e dos dados coletados, é possível afirmar que a retirada dos princípios democráticos somatizam as necessidades neoliberais e neoconservadoras do governo Bolsonaro.

2.2.3. COMPARANDO E ANALISANDO POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DO PNLD NOS GOVERNOS ROUSSEFF E BOLSONARO

Para a análise comparativa produzi o gráfico “Diversidade de Gênero e Sexualidade nos Editais do PNLD(EM): frequência de palavras-chave” trazendo assim um agrupamento entre os dados apresentados no estudo individual das duas gestões que compõem o *corpus* da pesquisa.

Gráfico 02: Diversidade de Gênero e Sexualidade nos Editais do PNLD(EM): frequência de palavras-chave



Fonte: Elaborado pela Autora

No gráfico é possível visualizar como essas palavras, representativas da temática que este trabalho buscou aferir, estiveram em progressão nos governos Rousseff e sofreram com um grave declínio na administração de Bolsonaro. A única exceção que identifiquei é em relação ao termo “Mulher”.

Considerando o percurso bibliográfico deste trabalho, compreendo que “Mulher” no edital do PNLD da gestão Bolsonaro comporta uma visão universal

e cisheteronormativa de mulheridade. Dessa forma, não remete ao risco que o termo “gênero”, por exemplo, suscita para a agenda antigênero da gestão bolsonarista.

Para efeitos comparativos, é válido enfatizar que o edital de 2019 é o com maior número de páginas totalizando 125 e os anteriores tem 81 (edição 2013) e 75 (edição 2015) mas que essa ampliação de páginas não simbolizou atenção a critérios de representatividade no edital. Esses critérios que aparecem no edital de 2015 foram retirados no de 2019. Com isso, termos que enfatizavam o combate a LGBTfobia, como “Homofobia” e “Transfobia”, deixaram de aparecer.

O PNLD que expandia nos governos Rousseff com propostas cada vez mais específicas, como foi o caso da organização de livros didáticos próprios a Educação no Campo, foi compactado no governo Bolsonaro. Já que em sua gestão foram realizados cortes drásticos no orçamento destinado a essa pasta e sua promessa de reduzir o que ele afirmou considerar “monte de coisa escrita” se concretizou.

Pois, os livros didáticos do Novo Ensino Médio têm menos páginas que os das edições anteriores e não estão mais distribuídos por disciplinas e sim por área de conhecimento. Então se antes tínhamos livros de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, na gestão de Bolsonaro temos para todas essas disciplinas apenas o livro de Ciências Humanas e suas tecnologias. A redução desse “monte de coisa escrita” é um processo prejudicial à Educação brasileira, mas não é só este ponto que tem afetado o PNLD enquanto política pública, ao longo dessa pesquisa identifiquei uma série matérias em texto e vídeo alertando a falta de livros didáticos nas escolas públicas. Dessa forma, os livros não estão apenas mais resumidos e generalistas, como também não estão chegando nas escolas públicas.

As políticas bolsonaristas, como aponta Silva (2021, p.351), em vários episódios se mobilizam em torno da retirada da diversidade sexual e de gênero dos materiais didáticos. Manaus, local em que essa pesquisa foi realizada, passou por momentos emblemáticos em torno dessas ações. O vereador Raiff Matos (DC) é um dos agentes mobilizadores, como podemos observar na matéria abaixo:

O vereador Raiff Matos (DC) esteve na última sexta-feira (20/8), no depósito da Secretaria Municipal de Educação (Semed) para

verificar os livros paradidáticos utilizados nas escolas municipais. O vereador recolheu amostras de todo o material para uma análise profunda do conteúdo. A intenção da fiscalização é verificar se há conteúdo divergente do autorizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e também se não há possível doutrinação. “Minha equipe está analisando o conteúdo dos livros para maior segurança familiar. É importante que os pais se sintam seguros sobre o que é ensinado aos seus filhos”, afirmou o vereador. Raiff enfatizou que a escola precisa ser aliada das famílias. “Vou continuar minha missão de proteger a todos com meu mandato”, afirmou. (VEREADOR Raiff Matos fiscaliza conteúdo de livros paradidáticos em depósito da Semed. Informe Amazonas. Disponível em: < <https://informeamazonas.com.br/vereador-raiff-matos-fiscaliza-conteudo-de-livros-paradidaticos-em-deposito-da-semad/>> . Acesso em: 19 de nov. 2022)

O vereador desrespeita o percurso democrático do PNLD e confronta, assim, o processo legal de avaliação e escolha do livro didático. O que deve ser realizado por professores e professoras e não por vereadores. Em outros momentos este mesmo vereador atuou no combate ao que ele e outros neoconservadores pensam ser a “Ideologia de Gênero”. Abaixo sistematizei algumas notícias, parte do próprio *website* do vereador, que demonstram a presença de uma agenda antigênero na cidade de Manaus:

Tabela 6 - agenda antigênero na cidade de Manaus

Tema	Título	Data	Endereço
Resolução Nº 091/CME/2020 do Conselho Municipal de Educação sobre diversidade de gênero	Vereador Raiff Matos é contra inclusão de ideologia de gênero nas escolas municipais	18 de janeiro de 2021	https://informemanaus.com/2021/vereador-raiff-matos-e-contra-inclusao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas-municipais/
Resolução Nº 091/CME/2020	Raiff pede que prefeito anule resolução sobre diversidade sexual e de gênero em escolas	8 de fevereiro de 2021	https://www.cmm.am.gov.br/raiff-pede-que-prefeito-anule-resolucao-sobre-diversidade-sexual-e-de-genero-em-escolas/
Resolução Nº 091/CME/2020	Raiff parabeniza suspensão da resolução de inclusão da diversidade de gênero nas escolas	18 de março de 2021	https://www.cmm.am.gov.br/raiff-parabeniza-suspensao-da-resolucao-de-inclusao-da-diversidade-de-genero-nas-escolas/
Linguagem Neutra nos materiais didáticos	Linguagem neutra de gênero nas escolas é	10 de maio de 2021	https://raiffmatos.com.br/pr-ojeto-linguagem-neutra-de-genero/

	combatida por Raiff Matos		
Banheiros Multigêneros	Projeto que barra banheiros multigêneros em Manaus aguarda sanção do prefeito	4 de outubro de 2022	https://www.cmm.am.gov.br/projeto-que-barra-banheiros-multigeneros-em-manaus-aguarda-sancao-do-prefeito/

Fonte: Elaborado pela autora

Na tabela os dados coletados demonstram uma constante insistência na perseguição à “Ideologia de Gênero”, há, portanto, um empenho em constituir a visão quase que unânime de que o gênero é um mal da sociedade. A educação e mais especificamente os materiais didáticos são um dos maiores alvos dessa agenda política. Assim,

Apostando na desinformação, ignorância e pânico moral, os movimentos antigênero e o Escola sem Partido propagam, irresponsavelmente, informações falsas de que as escolas estão “proibidas” de abordar questões de gênero e sexualidade. Também estimulam ataques nas redes sociais e a perseguição individual a professoras e professores de “gênero” alimentando uma atmosfera que favorece a censura e a autocensura nas instituições educacionais. (ABIA, ano, p.32)

Essa atmosfera tende a desencadear em uma naturalização dos silêncios e da invisibilidade da temática gênero e sexualidade como parte do currículo escolar. Com esse silenciamento a tendência será de um aumento da violência contra corpos de pessoas Trans, Lésbicas, Gays, Bissexuais e tantos outros que são violentamente apagados nesse processo. O que foi possível compreender em momentos anteriores deste trabalho em que o contexto bolsonarista foi debatido.

A Ideologia de Gênero aparece com muita frequência como o que organiza as ações no Brasil da gestão Bolsonaro, entretanto é importantíssimo enfatizar que esse termo não tem origem no Brasil, mas se movimenta por toda a América Latina. Para uma breve discussão sobre a Ideologia de Gênero, sigo para o encerramento desta seção em um diálogo com o livro “Gênero, neoconservadorismo e democracia” de Flávia Biroli, Maria das Dores Campos Machado e Juan Marco Vaggione (2020).

Apesar de parecer ser algo recente a Ideologia de Gênero vem do final do século passado, e está

Presente na produção de intelectuais argentinos e estadunidenses desde meados dos anos de 1990, o primeiro registro dessa expressão em um documento da Igreja Católica viria em 1998, com a divulgação do informe “Ideologia de gênero: seus perigos e alcances” pela Comissão da Mulher da Conferência Episcopal Peruana. O informe se baseava no livro *The Gender Agenda: Redefining Equality*, publicado em 1997 pela jornalista Dale O’Leary. Na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, promovida pela Organização das Nações Unidas em Pequim em 1995, O’Leary havia tido atuação destacada como representante de organizações da direita católica estadunidense. (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p.18)

Ou seja, os retrocessos nas políticas públicas em torno da diversidade sexual e de gênero na Educação brasileira não é algo isolado e ou espontâneo, mas é resultado de uma agenda internacional que têm como articuladora a Igreja Católica. Na obra são citados diversos materiais que demonstram tal atuação. Assim, os autores destacam que “Os documentos católicos mencionados estabeleceram as bases epistemológicas das campanhas contra a igualdade de gênero e a diversidade sexual que ganharam as ruas parlamentos na segunda década do século XXI.” (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p.21)

Mas o neoconservadorismo ao qual a Ideologia de Gênero está imersa a tornou convidativa a outros segmentos como, por exemplo, os cristãos neopentecostais que também abraçaram esse conceito contraditório e confuso que supõe gênero como ideologia. Dessa forma,

o processo político brasileiro recente expõe uma aliança entre extrema direita, ultraneoliberais e militares na qual a reação ao gênero vem sendo um eixo central desde a campanha eleitoral de 2018 até as políticas de governo em diferentes ministérios (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p.28)

Compreendo desse modo que a ideologia de gênero é um produto do neoconservadorismo, e que no Brasil se desdobrou pelo Bolsonarismo utilizando de estratégias parlamentares, midiáticas e jurídicas conforme apresentei em outros momentos desta seção.

Nessas múltiplas estratégias, é notável uma forte atuação jurídica ou o acionamento do direito e de seus instrumentos por parlamentares como apresentei sobre o contexto da cidade de Manaus. Sobre essa evocação do direito, os autores comentam que: “O processo de recristianizar a sociedade por meio do direito implica seu uso como instrumento e estratégia para defender e

difundir socialmente uma doutrina moral.” (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p.58)

Dessa forma, marchando na contramão dos direitos humanos acordados internacionalmente os neoconservadores mobilizam uma retrógrada moralidade cristã que busca asfixiar o presente e o futuro dos corpos que desafiam suas visões fragmentadas de mundo. Asfixiam, pois, ao definir normativas de como gênero e sexualidade devem ser expressos e representados produzem ordenamentos do normal e do anormal. Desses ordenamentos produzem suas narrativas de caça às bruxas, pois com isso lançam suas novas “bruxas” e validam por meio da repetição a necessidade de uma caça. Por fim, retomo a epígrafe da dissertação e afirmo o compromisso político e científico desta pesquisa de caminhar em direção oposta a essa caça e dialogar em uma visão epistemológica para que:

*Não queimem as bruxas (Não queimem)
Mas que amem as bixas, mas que amem
Que amem, clamem, que amem*

[...]

*Que amem
Que amem as travas
Amem as travas também*

(Linn da Quebrada)

3. ENTRE O NOVO E O COMUM: LIVROS PARA UM PROJETO DE VIDA

Seguindo o compromisso político e científico descrito nos parágrafos anteriores, nesta que é a terceira e a última seção desta dissertação apresento as discussões teóricas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Novo Ensino Médio (NEM) e da disciplina de Projeto de Vida que aparece como resultado das proposições existentes na BNCC e no NEM. Após essas discussões, começo no item 3.1 a análise do livro didático de Projeto de Vida aferindo as abordagens em torno da temática gênero e sexualidade, encerro esta seção em um diálogo teórico-metodológico com a Autoetnografia Feminista Negra (AFN).

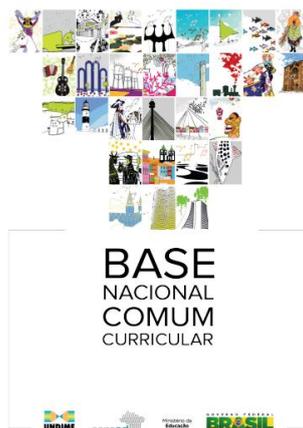
Dessa forma, para o debate sobre a BNCC visitei os estudos “O Neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais” de Elione Maria Nogueira Diógenes e “A BNCC e o ‘novo’ Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévola” de Maria Luiza Sússekind. Partindo dos trabalhos das pesquisadoras é possível identificar a BNCC como um esforço neoliberal que visa internamente reestruturar a educação e orientá-la em uma perspectiva tecnicista e cada vez menos humanizadora.

A BNCC de acordo com o histórico apresentado em seu *site* oficial⁴⁰ teve sua versão final homologada no ano de 2018 por meio do ministro Rossieli Soares. No histórico, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 são colocadas como marcadores de seu surgimento. Entretanto, dentre os pontos destacados no histórico, considero o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, que ocorreu no ano de 2015 o marcador mais recente de sua concretização. Pois meses após o seminário, é disponibilizada a primeira versão da BNCC. Essa primeira versão foi produzida ainda no governo de Rousseff (PT) e corresponde a um período anterior ao golpe de 2016, a versão final que está em vigor até o presente momento em que escrevo este texto foi sistematizada durante a gestão de Temer (PMDB).

Mesmo não sendo o ponto de concentração deste trabalho, considero válido destacar que muitas mudanças ocorreram entre a versão de 2015 e 2018. O governo do golpe remodelou a BNCC. Exemplo disso estão nas capas, o que podemos visualizar nas figuras:

⁴⁰ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

Figura 5 - Capa 1ª Versão BNCC



Fonte: BNCC, 2015

Figura 6 - Capa BNCC Versão Final



Fonte: BNCC, 2018

Na primeira capa temos uma variedade de ilustrações representando as diferenças culturais existentes em todo território nacional, apesar do “comum” a capa da base de 2015 comunicava um Brasil diverso. Na capa de 2018 temos blocos nas cores da bandeira do Brasil que constituem uma pirâmide, da imagem podemos abstrair um senso de unidade e homogeneidade.

Somente uma análise documental minuciosa pode apresentar os pormenores comparativos entre as versões. Mas destacar essas diferenças se faz necessário, para dialogar em torno da compreensão de qual modelo de Educação e ideia de cidadania entoa a base e o que tem reverberado na produção dos livros didáticos. Uma vez que “A política educacional traz as

marcas da concepção de Estado e das relações sociais que este deseja manter.” (DIÓGENES, SILVA, 2020, p.361)

A BNCC foi finalizada durante o governo interino de Temer (PMDB) do golpe de 2016 e implementada na gestão neoconservadora de Bolsonaro (PL). Logo, a base fundamenta-se e constrói pilares muito próximos as concepções de Educação e escola projetadas por tais governos. E como já sinalizado anteriormente as pesquisas mencionadas vem indicando uma forte predominância do pensamento neoliberal na BNCC, evidenciando que:

Na perspectiva do neoliberalismo, a educação é uma área estratégica que se submete aos interesses do capitalismo e sua finalidade é destinada a atender as ideias da classe dominante, através da articulação entre os organismos internacionais, o Estado e as empresas privadas. Assim, a educação fica atrelada ao modelo de Estado vigente e para cada concepção de Estado tem-se uma concepção de indivíduo. (DIÓGENES, SILVA, 2020, p.363)

A base de fato reformulou a concepção de Educação que havia no Brasil, introduziu e vem aos poucos firmando uma tendência cada vez mais tecnicista inserindo a ideia de desenvolver e avaliar “competências” e “habilidades” nos estudantes. Não se limitando ao currículo enquanto conteúdo, traz um forte protagonismo aos aspectos socioemocionais. Mede, afere e ainda por cima ensina docentes a utilizarem constantemente a régua falha e meritocrata do neoliberalismo. Um sujeito de métricas. Um produto. Uma coisa. Uma desumanização do educar.

Dessa forma, a educação passa a formar o aluno de acordo com o modelo de Estado e nesse caso é o neoliberal, no qual o aluno passa a ser preparado para o mercado de trabalho competitivo e precarizado, priorizando uma educação técnica voltada as demandas do Estado e, conseqüentemente, do capitalismo. (DIÓGENES, SILVA, 2020, p.364)

Assim, o ensino-aprendizagem é esvaziado e minuciosamente diferentes regiões do Brasil são alinhadas ao desenvolvimento de competências e habilidades. A escola então se preocupa em produzir uma mão de obra que calcule, leia e saiba “engolir” ou gerenciar as próprias emoções e desejos.

O bom cidadão que a base almeja foi anunciado por Temer em seu primeiro discurso como presidente no qual declarou como slogan de seu governo “Não pense em crise, trabalhe”. Mas os pressupostos neoliberais não seriam acelerados no cenário com um mero slogan. A base é um esforço

neoconservador e neoliberal que tem a incumbência de reformular as escolas brasileiras. Trazendo à tona um “Comportamento geral”, como o ilustrado na canção de Gonzaguinha lançada em 1973:

Você deve notar que não tem mais tutu. E dizer que não está preocupado. Você deve lutar pela xepa da feira. E dizer que está recompensado. Você deve estampar sempre um ar de alegria. E dizer: tudo tem melhorado. Você deve rezar pelo bem do patrão. E esquecer que está desempregado. (GONZAGUINHA, 1973)

Logo, assim como na canção, o cidadão que a base pretende formar é uma necessidade do mercado. E como uma demanda de mercado, é um produto em que as próprias emoções são mensuradas e contabilizadas como habilidades e competências que podem ser constantemente aperfeiçoadas ao ponto de “lutar pela xepa da feira. E dizer que está recompensado” ou ainda “rezar pelo bem do patrão. E esquecer que está desempregado”. Desse modo, “a educação vai perdendo seu caráter emancipador e reduzindo-se a treinar o sujeito para o mercado de trabalho”. (DIÓGENES, SILVA, 2020, p.365)

A BNCC vem se consolidando nos últimos anos como documento orientador da Educação, afetando expressivamente todos os segmentos. Entretanto, o Ensino Médio inegavelmente foi um dos mais atingidos pelas rápidas mudanças que o golpe gerou no Estado brasileiro. O Ensino Médio foi transformado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em Novo Ensino Médio (NEM).

Descaracterizado e esvaziado, no NEM:

[...] a organização curricular tem como princípio a divisão entre o conteúdo comum e os assuntos específicos. No primeiro caso, as disciplinas de língua portuguesa e matemática permanecem obrigatórias nos três anos do EM (sendo assegurado, todavia, o direito às comunidades indígenas, de aderirem ao ensino de línguas maternas). O inglês foi incluído nesta obrigatoriedade (já a partir do texto 6º ano do ensino fundamental), diferente do ensino de espanhol que passou a ser optativo. No segundo caso, é o que Lei chama de itinerários formativos, e estes poderão ser escolhidos pelo estudante, com o tempo dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou em cursos técnicos, tendo como propostas: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (CORREA, GARCIA, 2018, p. 615)

Assim, Língua Portuguesa, Matemática e a Língua Inglesa são as únicas disciplinas obrigatórias ao Ensino Médio. Ou seja, os únicos currículos que

passaram a ser garantidos aos alunos desta fase. Todas as demais áreas do conhecimento, por meio desta lei, estão perdendo o espaço da sala de aula. Desse modo, o quadro e o pincel ganham o vazio dos itinerários formativos. Deformados na própria política que se descompromete de organizá-los.

Diversas manifestações e agendas políticas foram realizadas contrárias ao NEM, como destacam Correa e Garcia (2018, p. 606):

Em função desta mudança no contexto educacional, imposta – vale reforçar – via MP, ocorreram manifestações, seja por parte de especialistas da comunidade acadêmica (com a organização de manifestos em forma de documentos) seja por parte de alunos secundaristas (que ocuparam, em protesto às mudanças propostas, a sede de mais de mil escolas), marcaram protestos contra a reforma do EM e foram conquistando espaço de debates por todo o país, contanto com a participação dos que eram favoráveis às propostas do governo e daqueles que se posicionam contrários às mudanças.

Apesar de tais manifestações, paralisações em escolas e diversas outras estratégias políticas a agenda do golpe de 2016 manteve-se irredutível. Sendo assim, o NEM passou a ser uma indigesta realidade para classe de trabalhadoras e trabalhadores da Educação. Dentre os resultados da combinação entre as alterações implementadas pela BNCC e NEM, surge como parte do currículo a disciplina: Projeto de Vida.

O projeto de vida das reformas é pensado como currículo e assim é de certa forma uma das expressões latentes das mudanças realizadas e pretendidas. Definido pela BNCC da seguinte forma:

[...] o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (BRASIL, 2018, p. 472-473)

Portanto, a base apresenta o projeto de vida como um espaço de desenvolvimento do educando e de organização e planejamento da vida. Todavia, para além dos beirais expostos pela BNCC o projeto de vida enquanto currículo está sendo mais recentemente destrinchado e analisado. Com isso, sua intencionalidade vem sendo apurada por estudos científicos e os resultados vem indicando:

A BNCC fala de projetos de vida associando-os aos estudos, ao trabalho e às “escolhas” de estilo de vida. Contudo, uma das problematizações possíveis é quanto às escolhas, no sentido de

pensar até que ponto os jovens estão em condições de realizá-las. Do ponto de vista econômico e social, parte considerável da população jovem brasileira vive em situações que exigem o ingresso no trabalho precocemente para contribuir no grupo familiar com alimentação e moradia. (ALVES et al, 2022, p.06)

Sem raça, gênero, classe e/ou sexualidade a BNCC prevê a formação de um cidadão normatizado pelos silêncios. Invisibilizando a existência das desigualdades sociais que dividem oportunidades e o acesso à educação, saúde, segurança e ao próprio mercado de trabalho. Na visão de projeto de vida proposta pela base as diferenças não existem e a concretização ou não dos planos é uma responsabilidade individual. Nesse sentido,

Há, pois, uma crescente individualização de demandas educativas complexas e, com isso, uma responsabilização do discente pelo seu êxito ou malogro – tônica da racionalidade neoliberal, assinalada não somente por aspectos eminentemente econômicos, senão pela contínua formação de subjetividades flexíveis, adaptativas, resilientes, móveis e proativas (SILVA, 2022)

Assim, o Ensino Médio do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases que vislumbrava “formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” é permeado pela desafiadora agenda neoliberal. Dessa maneira, “O que se percebe é um forte diálogo com organizações privadas, caindo no limbo de colocar a escola à serviço da construção de projetos para o mercado (individualista, produtivista, respondendo a demandas do capital), e não para as múltiplas dimensões da vida.” (ALVES et al, 2022, p.06)

Mediante tais estudos e reflexões, livro didático de projeto de vida foi selecionado como objeto de análise desta dissertação. Uma vez que ele reflete os processos e os resultados dos governos Temer e Bolsonaro, que são símbolos do avanço neoconservador e neoliberal na política brasileira o que tende a atingir a temática gênero e sexualidade na Educação.

Considerando tais pressupostos, no tópico seguinte realizo a análise do livro didático de projeto de vida em busca de problematizar quais corpos cabem nessa perspectiva.

3.1. QUAIS CORPOS CABEM NO PROJETO DE VIDA?

Para análise do livro didático me reporto neste tópico as contribuições teórico-metodológicas da Análise de Discurso (AD) francesa de Michel Foucault. Tendo como referencial bibliográfico a obra “A ordem do discurso” do filósofo, e os artigos “A Leitura pelo viés foucaultiano de Análise dos Discursos: questões sobre leitura (em língua materna) no Livro Didático” de Aline Deosti, “Enunciado e Sentido em Michel Foucault” de André Luiz Joaquinho e Mariângela P. Galli Joaquinho, e “A Análise foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa” de Mauricio dos Santos Ferreira e Clarice Salette Traversini. A partir de tais referenciais foi possível organizar caminhos metodológicos para a compreensão dos discursos em torno de gênero e sexualidade no material didático.

De acordo com Foucault (2014, p.41) “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” Sendo assim, os livros didáticos como parte do sistema educacional ocupam-se também da função de manutenção e modificação dos discursos. Dessa forma, a análise dos discursos possibilita compreender quais saberes e poderes estão sendo apresentados nesses materiais. Entendendo ainda que,

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar a interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 2014, p.46)

Logo o discurso ressoa e repercute como uma verdade, a partir de diversificados caminhos e trilhas cotidianas que o transformam em tal. E ao concentrar a pesquisa no livro didático, é válido enfatizar que:

Em sala de aula, esse material dispõe ao professor e aos alunos um conjunto de textos e exercícios com base nos quais o ensino e o aprendizado podem tomar direcionamento. Para o estudante, o LD também se constitui num dispositivo de apoio ao estudo autônomo fora de sala de aula e para muitos ele é o único material escrito de base letrada que poderão ter em casa. (DEOSTI, 2012, p.16)

Há, portanto, uma correlação explícita entre saber e poder no livro didático, lhe conferindo assim o valor de verdade. Os discursos que ali transitam a representam. Tendo em vista tais argumentações, sigamos para a análise.

Após um levantamento das obras aprovadas pelo PNLD, selecionei o livro didático de Projeto de Vida “Ser em foco” da Editora do Brasil que têm como autoras a bacharel e licenciada em História, Angela Cruz e a Doutora em Educação, Mônica Waldhelm. O título da coleção foi o motivo que guiou essa decisão, já que a proposta evidencia um foco no “ser”, compreendi que seria relevante discutir qual o “ser” que está em foco na coleção no material destinado a disciplina recém-chegada de Projeto de Vida.

O exemplar o qual analisei é um manual do professor, e por isso está dividido em dois sumários um que é destinado a explicar a divisão do conteúdo de orientações para as professoras e os professores e um segundo que é para estudantes. Diante disso, escolhi organizar a análise seguindo a divisão que ocorre no material.

Além disso, para esse estudo optei por adaptar a tabela “Mapeamento Discursivo” elaborada por Ferreira e Traversini (2013) com o intuito de destacar os excertos em que gênero e sexualidade podem ser identificados no livro didático. Elucidando quais procedimentos os discursos compõem, bem como quais concepções de verdade sobre gênero e sexualidade reverberam.

Ao todo foram localizados 12 excertos em que gênero e/ou sexualidade se fizeram presentes na obra. Destes, destaquei 7 em que identifiquei os procedimentos externos e internos do discurso. Entendendo em acordo com as discussões da obra foucaultiana realizada por Ferreira e Traversini (2013), a interdição, a separação e rejeição, e a vontade de verdade como procedimentos externos e o comentário, o autor, as disciplinas e rarefação como partes internas do discurso.

Nesse sentido, por interdição compreendo como os procedimentos que

[...] consistem no controle do que pode ser dito, em que circunstância e a quem é permitido falar. O desejo e o poder mantêm uma ligação intrínseca com a interdição, uma vez que os próprios discursos formam o objeto do desejo, ou seja, luta-se pela dominação dessa prática social. (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p.212)

A vontade de verdade, em seu turno:

Apoiando-se em suportes institucionais, a vontade de verdade é conduzida por práticas discursivas que são, por sua vez, reforçadas nesse jogo. O seu produto último, a verdade, ou melhor, a “verdade verdadeira”, também executa essa condução imanente ao ligar-se aos saberes e, assim, seguir os modos

pelos quais esses são aplicados, valorizados, distribuídos, repartidos e atribuídos na sociedade. [...] Sem parar de deslizar ao longo dos anos, a vontade de verdade se expressa por uma nova forma a que chamamos ciência moderna. (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p.213)

Internamente ao discurso a vontade de verdade articula-se também por meio da disciplina, já que “Para pertencer a uma determinada disciplina, uma proposição precisa usar os instrumentos conceituais ou técnicas que são por ela definidas e recorrer ao seu horizonte teórico para encontrar-se no ‘verdadeiro’”. (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p.215)

Dessa forma, a análise se deu na busca de identificar como os procedimentos de interdição, vontade de verdade e disciplina percorreram os discursos em torno de gênero e sexualidade no livro “Ser em Foco” de Projeto de Vida. Como identificado anteriormente, para a coleta, análise e organização dos dados foram elaboradas as tabelas de “Mapeamento Discursivo”. Após cada tabela, realizo as discussões em torno dos discursos. Conforme é possível visualizar abaixo:

Tabela 7 - Mapeamento Discursivo das Orientações Pedagógicas

Excerto	Unidade	Título	Página	Procedimentos de limitação
Transtornos mentais como a depressão e a ansiedade, quando não são diagnosticados e tratados, provocam sofrimento, queda dos níveis de frequência e de aprendizagem escolar, uso de álcool e de outras substâncias psicoativas, comportamentos de risco em relação à sexualidade, violência etc. Em alguns casos, jovens como esses transtornos podem chegar à automutilação e ao suicídio.	Juventudes e o projeto de vida	O cuidado com a saúde mental dos estudantes	XV	Disciplina
A sociedade contemporânea brasileira ainda apresenta um desequilíbrio de poder e oportunidades em	Juventudes e o projeto de vida	A diversidade da sala de aula	XVI	Vontade de Verdade

<p>relação a categorias como gênero, classe social, etnia, religião etc. Nesse cenário, é essencial que estereótipos e atitudes preconceituosas sejam combatidos no cotidiano escolar. Para isso, é fundamental que alunos dos mais diversos contextos sociais, culturais e raciais se vejam no material didático e em todas as áreas de sua vida como protagonistas. Por isso, este material se preocupa em fazer a representação plural de alunos de diversas regiões do país (das áreas rurais e das áreas urbanas) e em posicionar negros, indígenas e mulheres em situações que valorizem suas vivências, visando evitar reproduzir estereótipos.</p>				
<p>As alunas devem ser incentivadas a não se sentirem limitadas por estereótipos, a participar de diversos espaços de poder e a estudar para exercer diferentes profissões. Igualmente preocupante é o número de casos de violência contra a população LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e outras possibilidades de gênero e orientação sexual). Muitos jovens sofrem violência emocional e física por sua orientação sexual, termo que refere-se às diferentes atrações sexuais e desejos afetivos de cada um. Atos de preconceito contra</p>	<p>Juventudes e o projeto de vida</p>	<p>A diversidade da sala de aula</p>	<p>XVI</p>	<p>Disciplina</p>

essa população são considerados crimes pela justiça brasileira. Também é papel da escola atentar para essa questão, coibir manifestações de discriminação e violência e promover o respeito a dignidade humana.				
O autor optou pela substituição dos “a” e “o” pela letra “x” em palavras que denotam gênero.	Textos de Apoio	Textos de Apoio	XXII	Interdição

Fonte: Elaborado pela autora

Neste primeiro mapeamento constam 4 excertos destinados às professoras e professores, assim, esmiuçarei cada um e seus procedimentos. No primeiro excerto, identifiquei como procedimento a disciplina pois por meio da pedagogia e da psicologia o discurso se autentifica e assim órbita em um campo normativo e neoliberal em que a saúde mental do estudante é pensada como um problema que tende a afetar índices de frequência e aprendizagem escolar. Além disso, outro ponto a ser destacado neste excerto são os “comportamentos de risco em relação à sexualidade”. Entendendo a sexualidade a partir do artigo “Heterocentrismo e Ciscentrismo: Crenças de superioridade sobre orientação sexual, sexo e gênero” de Icaro Bonamigo Gaspodini e Jaqueline Gomes de Jesus, em que é explicitado que:

[...] duas dimensões da sexualidade humana foram conceitualizadas para ampliar a concepção de diversidade: orientação sexual e identidade de gênero. Atualmente, segundo um acordo assinado em 2017 por 24 associações de Psicologia de 16 países, incluindo oito órgãos brasileiros, advoga-se que psicólogas/os utilizem as definições propostas nos Princípios de Yogyakarta. Assim, entende-se que a orientação sexual se refere à capacidade de cada pessoa para uma profunda aptidão emocional, afetiva e sexual, bem como relações íntimas e sexuais com indivíduos de um gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero. A identidade e gênero diz respeito à experiência profundamente sentida e individual do gênero, o que pode ou não corresponder ao sexo designado no nascimento, incluindo o sentido pessoal do corpo (o que pode envolver, se escolhidas livremente, modificações na aparência ou funcionamento corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, incluindo vestimentas, falas e maneirismos (Yogyakarta Principles, 2007). (GASPODINI e JESUS, 2020, p. 04)

Assim, a sexualidade humana é expressa em aspectos emocionais, afetivos, sexuais e identitários. Ao trazer “comportamentos de risco em relação à sexualidade”, o discurso associa a depressão, a ansiedade e o baixo rendimento a comportamentos relacionados a sexualidade. Partindo dos procedimentos de disciplina válida a existência de “comportamentos de risco em relação à sexualidade” e viabiliza como verdade um comportamento adequado, correto e de resultados positivos para as metas escolares e a própria saúde mental. Em uma sociedade cisheteronormativa esses discursos favorecem a repetição de normas excludentes.

Na sequência temos no segundo excerto a sinalização de uma preocupação com a identificação do livro “Ser em foco” como um objeto de representação plural da realidade brasileira. Nesta análise, identifiquei a expressão da vontade de verdade no discurso. Pois para afirmar uma representação diversa no material, primeiramente se discorreu sobre a relevância dessa representação e na sequência se afirmou a existência dessa representação. Assim, justificado, argumentado e consolidado pelas vozes das autoras esse compromisso se faz uma verdade autêntica. Uma vontade de verdade. Traz assim as professoras e os professores a representação plural como algo real e uma verdade sobre o livro em si.

Entretanto, em minha análise esta representação plural não pode ser notada na totalidade em que foi expressa no excerto. Ao contrário do exposto, identifiquei a invisibilidade de povos originários, já que quando estes apareceram foram representados por imagens e de forma desconexa ao conteúdo dos textos trabalhados. Por sua vez, a população LGBTQIA+ é citada no livro do aluno uma única vez, e essa menção não chega a ser uma representação plural da realidade brasileira. Esses são alguns dos exemplos que demonstram que ao afirmar a existência de uma representação plural, o discurso das orientações aos professores, produz uma vontade de verdade sobre o livro e com isso fabrica uma verdade incoerente.

Nas orientações gerais do livro a sigla LGBTQIA+ também aparece uma única vez, o que foi destacado no terceiro excerto. O texto do qual separei o excerto começa discutindo os crimes de feminicídio e finaliza discorrendo muito brevemente sobre a violência contra as pessoas LGBTQIA+. É explicado o que é orientação sexual, mas o gênero não recebe a mesma atenção. A violência a

população LGBTQIA+ é ressaltada, entretanto, apenas por meio da discussão em torno da orientação sexual gerando assim um apagamento da diversidade de gênero. Classifiquei o excerto a partir do procedimento disciplina, pois os argumentos apresentados sobre a breve discussão realizada em torno de gênero e sexualidade organizam-se dentro de justificativas jurídicas enfatizando que “Atos de preconceito contra essa população são considerados crimes pela justiça brasileira”. Não há muito aprofundamento.

O último trecho que selecionei como parte do mapeamento é uma nota de rodapé que foi colocada após o texto de apoio “Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da UFMG”. O texto discute as juventudes e é escrito por meio do que vem sendo reconhecido como linguagem neutra ou inclusiva⁴¹. O governo Bolsonaro e seus apoiadores estabeleceram algumas barreiras quanto aos seus usos. Em 2021 uma decisão foi formalizada no Diário Oficial da União proibindo a Linguagem Neutra em propostas assistidas pela Lei Rouanet, conforme divulgou o portal “O Globo”⁴². Dessa forma, visualizo o procedimento de interdição no excerto “O autor optou pela substituição dos “a” e “o” pela letra “x” em palavras que denotam gênero”. Uma vez que o que se pode ser dito foi controlado e contido. A linguagem neutra encontra-se ali, mas o “clima de autocensura” controla, engarrafa e a interdita como aquilo que não pode sequer ser dito.

Na sequência, a tabela seguinte ilustra o mapeamento discursivo do livro destinado aos estudantes:

⁴¹ “A linguagem neutra é uma proposta de reflexão sobre representatividade e objetiva tornar a língua portuguesa inclusiva para pessoas transexuais, travestis, não-binárias, intersexo ou que não se sintam abrangidas pelo uso do masculino genérico. Apesar de amplas discussões sobre o tema nas redes sociais e entre linguistas na academia, a linguagem neutra ou linguagem inclusiva não é uma nova norma, mas uma tentativa de alguns falantes para que o português possa abranger uma parcela invisibilizada da população. [...] Existem diversas propostas de modificação para garantir a inclusão na língua portuguesa. Algumas já são consideradas inadequadas, como o uso do “X” ou do @, porque dificultam a fala e a leitura. Para tornar a frase neutra, basta não deixar evidente o sujeito da frase, porque desse modo não se utiliza o masculino genérico e não ocorre a flexão de gênero. Ou é só substituir a vogal temática e o artigo pela letra “E”, pelo “I” ou mesmo pelo “U”. Por exemplo, a frase “os educadores brasileiros” se torna “es educadores brasileiros” quando as vogais temáticas são trocadas por alguma letra que remete à neutralidade, como o “E”.” (OLIVEIRA, Kaynã de. Linguagem neutra pode ser considerada movimento social e parte da evolução da língua. **Jornal da USP**, 2021. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/linguagem-neutra-pode-ser-considerada-movimento-social-e-parte-da-evolucao-da-lingua/>> . Acesso em: 20 dez. 2022)

⁴² Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/todes-nao-pode-governo-proibe-uso-de-linguagem-neutra-em-projetos-financiados-pela-lei-rouanet-25255165>> . Acesso em: 20 dez. 2022.

Tabela 8 - Mapeamento Discursivo do Livro Didático de Projeto de Vida

Excerto	Unidade	Título	Página	Procedimentos de limitação
<p>Agora reflita sobre o que listou, relacionando sentimentos aos seus conceitos, crenças e preconceitos. Só é possível mudar sentimentos negativos como raiva, ódio, rancor e insatisfação quando mudamos nossos conceitos, nossas crenças e nossos preconceitos. Esse é um excelente exercício para desenvolver o autoconhecimento. As mudanças individuais colaboram para a construção de uma cultura coletiva de não violência, em que o outro, independentemente de gênero, etnia, religião, orientação sexual, classe social etc., seja sempre acolhido.</p>	<p>Unidade 1 – O Encontro Consigo</p>	<p>Autoconhecimento e Subjetividade. Vamos Refletir?</p>	<p>24</p>	<p>Vontade de Verdade</p>
<p>Nesta atividade, você refletirá sobre a constituição de sua família com base em seus planos, objetivos e metas para o futuro. Para isso, faça o que se pede. Em seu caderno, registre suas reflexões sobre as seguintes questões: 1. Pense em seus projetos de vida a curto, médio e longo prazos. A maternidade/paternidade está em seus planos? Em que momento do projeto? 2. Como um filho afeta/afetaria seus planos? Quais ajustes a seu projeto de vida precisam/precisariam ser feitos para acomodá-lo? [...] 4. Explique por que é</p>	<p>Unidade 3 – O Encontro com o Futuro e o Nós</p>	<p>Planejamento Familiar</p>	<p>149</p>	<p>Vontade de Verdade; Disciplina.</p>

importante o casal compartilhar a responsabilidade na escolha e utilização do método anticoncepcional mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada.				
Existem várias modalidades de empreendedorismo. Veja alguns exemplos: [...] Empreendedor social: visa causar impacto social positivo, dando oportunidades, ampliando a inclusão e melhorando as condições de vida de determinada comunidade e, conseqüentemente, da sociedade como um todo. Esse tipo de empreendedorismo não visa a lucros expressivos para os investidores. O mais importante é criar valor social, que gere benefícios para uma comunidade ou grupos socialmente mais vulneráveis. Assim pode ter como objetivos o empoderamento e maior inclusão de jovens, pessoas com algum tipo de deficiência, negros, indígenas, mulheres, grupos LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e outras possibilidades de identidade de gênero e orientação sexual) e outros que comumente são alvo de algum tipo de preconceito e discriminação.	Unidade 3 – O Encontro com o Futuro e o Nós	Conhecendo o empreendedor	173	Vontade de Verdade

Fonte: Elaborado pela autora

Nos três excertos a vontade de verdade foi identificada recorrentemente, pois o livro de projeto de vida é uma parcela do argumento fundamental para a

formação de um futuro brasileiro que esteja convencido dos pressupostos neoliberais.

Portanto, os discursos que circulam ou são interditados encontram no poder as suas condições de existir. Se as características do operário-padrão não são mais válidas ou foram posicionadas de outra forma, não se trata de uma descoberta, uma evolução nas teorias da administração ou nas ciências humanas, e sim se trata da formação de uma complexa rede de relações na sociedade que permitiram que outros discursos surgissem, se combinassem com os já existentes, produzindo o contexto atual. (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, 209-210)

Para a produção do contexto atual, e o estabelecimento cada vez mais seguro da aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo, o livro didático é o palco de uma vontade de verdade que investe a cada fala e silêncio no estabelecimento de sua realidade. Sabendo que “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem.” (FOUCAULT, 2014, p.50)

No excerto em, as alunas e os alunos são convidados a pensar o preconceito como uma questão individual e sentimental. Assim, são desviados de análises mais amplas que os coloquem para pensar criticamente sobre tais preconceitos. A simplificação de questões complexas que envolvem a própria história do país corrobora para um esvaziamento da formação crítica na Educação e transforma o coletivo em algo individual e particular. A vontade de verdade é aqui um constante reforço a um “comportamento geral”, a formação de uma mão de obra conformada e afundada nas ideias neoliberais, como exemplifiquei no tópico anterior.

Em seguida, o trecho de “Planejamento Familiar” convida os jovens a pensarem na maternidade e na paternidade, traz os métodos contraceptivos como uma escolha do casal. Há variadas questões e problemáticas que podem ser levantadas sobre este material.

A constituição de uma família é apresentada ao jovem como algo a ser construído por eles, como um plano a ser pensado e elaborado. A sexualidade tão silenciada ao longo de todo o livro, é então pensada e discutida como mero espaço de reprodução humana. O casal como parte desta instituição família é definido como o responsável pelas decisões em torno da gestação. O discurso reforça uma verdade em torno do que se deve pensar e/ou formar como família

no projeto de vida e assim interdita tantas outras manifestações de família que destoam do protótipo que o livro apresenta.

Por fim, no último excerto apresentado na tabela temos a menção a sigla LGBTQIA+. Ela aparece como parte dos grupos que podem ser ajudados por empreendedores sociais. A vontade de verdade do livro de projeto de vida deposita o LGBTQIA+ como um outro, e não deixa brechas discursivas em tais procedimentos. O leitor e a leitora não têm chances de pensar-se como parte dessa comunidade. Mas é convidado a ser um empreendedor social em prol da defesa desses outros, como também é alertado que este não será um caminho tão lucrativo. E assim,

Os discursos disseminam-se pelo tecido social, infiltram-se nas fábricas, nas escolas, nos lares, nos programas televisivos, nas conversas cotidianas, nas universidades, nas academias de ginástica, nos hospícios, nas prisões, nos jogos de videogame, nas marcas e nas campanhas publicitárias, nas páginas dos jornais, sem limitar-se a nenhuma dessas maquinarias. Com suas regras internas e externas, os discursos organizam e ordenam os sentidos por onde passam (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, 210)

O livro didático “Ser em foco” é apenas uma amostra dos discursos infiltrados pelo Golpe de 2016, pelas cruéis reformas que estão gradualmente descaracterizando a escola pública e gratuita brasileira. É apenas mais um som em meio a marcha estridente do neoconservadorismo na América Latina, que tem organizado constantes e sorrateiras perseguições as pautas de gênero e sexualidade.

Com isso, retomo o conceito de abjeção discutido na primeira seção:

De maneira conclusiva, Kristeva também sugere que a abjeção pode explicar os atos estruturais e políticos de inclusão/exclusão que estabelecem os fundamentos da existência social. Ela afirma que o abjeto tem dupla presença: é dentro de “nós” e dentro da “cultura” e é através de rituais de exclusão individuais e de grupo que a abjeção é 'encenada'. (OLIVEIRA, 2017, p.199)

Assim, em resposta ao título deste tópico é possível declarar que nossos corpos LGBTQIA+ não se fazem presentes no projeto de vida do Novo Ensino Médio (NEM). Os discursos nos repelem e encenam uma exclusão individual e coletiva. Nós somos o que está de fora. Nossas vidas não estão ali. Um projeto neoliberal, neoconservador e que nos transforma naquilo que é abjeto.

Quais corpos cabem no projeto de vida? Corpos que se curvam as normatividades.

3.2. SAPATÃO, NEGRA, AMAZÔNIDA, PROFESSORA-PESQUISADORA. O QUE DE MIM CABE EM UM PROJETO DE VIDA DO GOVERNO BOLSONARO?

Eu sou uma mulher negra, sapatão e amazônida. Como professora-pesquisadora meus questionamentos orbitam na epistemologia Feminista Negra Interseccional. Interseccionando raça, gênero, sexualidade e classe busco saber neste que é o último tópico desta dissertação: O que de mim cabe em um projeto de vida do governo Bolsonaro?

Metodologicamente o caminho já está situado por meio da Autoetnografia:

Por conseguinte, a autoetnografia permite conduzir uma escrita em que podemos nos fazer audíveis e oferecer oportunidades de expressão às experiências e saberes de mulheres negras contribuindo para que se façam amplificadas para um público mais dilatado. Pode ser uma oportunidade de se dialogar a respeito dos racismos, sexismos e diversas formas de opressões sofridas. Mas também, um lugar de compartilhar experiências exitosas e metodologias de enfrentamento e de produção de conhecimentos. Trata-se de uma forma que percebe a investigação como um ato político e social, ao lado de ser socialmente consciente. (SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 107)

Após o enfoque dado a Teoria Queer, destino a este tópico um diálogo mais próximo ao Feminismo Negro Interseccional, que como salientei anteriormente foi e é a base de minha formação como professora-pesquisadora. O que se deu a partir dos movimentos feministas negros aos quais participei.

O Feminismo Negro Interseccional tem origem durante a segunda onda feminista (1960 -1980), com ênfase nos Estados Unidos, durante os movimentos pelos direitos civis. É uma teoria que busca enfatizar o protagonismo feminino negro na produção da ciência e demais saberes. Patricia Hill Collins, ao destrinchar alguns aspectos desta teoria, indica três fatores norteadores que são – a autodefinição e autoavaliação; a natureza interligada da opressão; e a redefinição da cultura.

A *autoavaliação* é um processo de questionamento das imagens estereotipadas construídas pelas sociedades racistas e sexistas, que sobre o aspecto da *autodefinição* criam novas imagens e perspectivas empenhadas em

caminhadas antirracistas que colaborem para redefinições das representações até então forjadas pelo percurso histórico eurocêntrico aos quais diversos territórios foram marcados.

A *natureza interligada da opressão* é um dos cerne do pensamento feminista negro, que sob o viés sociológico compreende que as opressões de raça, gênero, sexualidade e classe estão interseccionadas na sociedade e que a transformação social implica no diálogo e ação direta sobre esta “natureza interligada das opressões”, compreendendo que as problemáticas não tem natureza apenas na classe e sim em um todo interligado, e que a resolução de apenas um dos “itens” não pode ocasionar a resolução das opressões interligadas.

A *redefinição da cultura*, por sua vez, corresponde a etapa de reconhecimento da diversidade de culturas imersas nas realidades de mulheres negras, tal reconhecimento favorece o estabelecimento de um “quadro de referência ideológica, ou seja, os símbolos e valores da autodefinição e autoavaliação que ajudam às mulheres negras a verem as circunstâncias que modelam as opressões de raça, classe e gênero” (COLLINS, 2016, p.111)

Ao pensar o que de mim cabe no livro de projeto de vida do governo Bolsonaro mobilizo neste trabalho tais conceitos. Problematizando a realidade de nós mulheres negras que, de acordo como o Dossiê da Mulher Negra do IPEA, independente de faixa etária somos as maiores vitimadas no país por agressão física e que na Educação ocupamos a terceira posição no ranking de escolarização, ficando acima apenas dos índices de escolarização dos homens negros.

Nós que de acordo, com Gonzalez (1984), intelectual e historiadora brasileira, crescemos sobre o duplo fenômeno da opressão – o racismo e o sexismo. Considerando que o sexismo caracteriza-se por quaisquer discriminações e preconceitos que tenha por base o gênero, e o racismo a raça, vivemos sobre a confluência de ambos. No que concerne no racismo na sociedade brasileira, Nascimento (1978), realiza apontamentos essenciais para a compreensão da problemática brasileira e indica que:

Devemos compreender "democracia racial" como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente

institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 1978, p.93)

O racismo brasileiro encontra-se distribuído nas entrelinhas das instituições e da formação dos sujeitos, operando em diversas esferas sociais, formando e negligenciando identidades e direitos. Sueli Carneiro (apud Geledes, 2018), por sua vez, comunica que “Ser mulher negra é experimentar essa condição de asfixia social.”

Ser mulher negra, sapatão e amazônida é muitas vezes sobreviver no contexto desta asfixia. Ao longo deste trabalho revisitei muitas vezes com lágrimas nos olhos momentos dolorosos na história recente do Brasil. O golpe de 2016, a pandemia de Covid-19 e o Bolsonarismo, ainda tão latente.

No desafio de ser a segunda pessoa de uma geração inteira de descendentes de Ataliba dos Santos e Maria Raimunda Ribeiro a concluir uma graduação, carrego neste trabalho a provocação de descobrir uma escrita que seja nossa. Relembrando mais uma vez com lágrimas, quantas muralhas o Estado brasileiro ergueu para gerações inteiras de afrodescendentes, mas que como lembra a filosofia africana Ubuntu “Eu sou porque nós somos”.

Na busca desta sobrevivência, publiquei o livro infanto-juvenil “Mamã Noel de Nina” uma história de Natal sobre uma menina negra amazônida com duas mães. Algumas amigas esperando uma educação libertadora buscaram levar essa história para os eventos literários de suas escolas. Algumas conseguiram, já outras tiveram que recuar diante dos questionamentos e dos olhares tortos daqueles que não esperam um “felizes para sempre” para famílias que destoam da cis-heteronormatividade.

Enquanto uma mulher negra, sapatão e amazônida vi meu corpo e as minhas ideias sendo atacadas e violentadas. Em um evento científico, no qual estava realizando uma comunicação oral uma pessoa foi ao chat e comentou “eca LGTVQI+. COMIA DO MSM JEITO. ECA.” Essas e tantas outras circunstâncias, discursos asfixiam nossos corpos cotidianamente.

O governo Bolsonaro, como demonstrado por outros recursos metodológicos utilizados na pesquisa reduziu agendas e espaços de promoção aos direitos LGBTQIA+, e quaisquer pautas sobre gênero e/ou sexualidade. Essa redução, corrobora para que discursos como esses que atingiram e ainda

atingem corpos como o meu sejam validados. Que livros com representatividade LGBTQIA+ sejam desconsiderados.

Logo, entendendo o livro didático de projeto de vida como um instrumento de formação dos sujeitos por um viés neoconservador e neoliberal e os silenciamentos que operaram no governo Bolsonaro. Vejo que nessa perspectiva, a mim cabe a invisibilidade. Não faço parte do que pretendem definir como projeto de vida no governo Bolsonaro.

bell hooks (2013), autora de “Ensinando a transgredir: a educação como uma prática de liberdade”, escreve sobre como a identidade pode favorecer os processos de desenvolvimento pela educação. De acordo com a autora,

A política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição a partir da qual possam criticar as estruturas dominantes, uma posição que dê objetivo e significado à luta. As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado. (hooks, 2013, p.120)

Dessa maneira, por essa perspectiva, se a educação se estabelece considerando a vivência e a identidade ela tem potencial para o bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem e pode assim informar e formar significados individuais e coletivos.

Tendo em vista o artigo “Por uma educação feminista na Amazônia: diálogos entre Paulo Freire e Bell Hooks” presente na edição de 2019 da Revista Amazônida, compreendo também que:

A trajetória histórica da educação na Amazônia é permeada por muitos conflitos. Há um emaranhado de questões sociais, políticas e jurídicas que exigem práticas pedagógicas cada vez mais comprometidas com as mulheres e os homens que ocupam os territórios amazônicos com os seus saberes negados pela lógica eurocêntrica, mas que ainda assim resistem ao mutismo brutalmente imposto em seus corpos. É no seio dessas resistências que perscrutamos respostas para muitas inquietações. Dentre elas, o desejo de saciar a sede por uma escola que dialogue com a diversidade cultural, ontológica, [...] e comunitária dos povos que vivem na Amazônia. (MOURA; NERI; LOBATO, 2019, p.18)

No movimento de transformação da Educação, considerar a interseccionalidade nas dinâmicas das identidades que compõem este território

é urgente. Pois assim, as distintas vozes e subjetividades da Amazônia serão amplificadas e acolhidas pela escola, permeando currículo oculto e prescrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho busquei responder questionamentos, tais como: Qual representação sobre a sexualidade e o gênero nossos/as jovens estudantes do Ensino Médio terão contato a partir dos livros didáticos? Quais mudanças foram realizadas no PNLD na transição do governo Rousseff ao governo Bolsonaro? Como serão instrumentalizados os professores e as professoras a partir dos manuais didáticos para dialogar com as diferenças?

Para isso sistematizei a pesquisa em três seções, e em diálogo com as teorias Queer e o Feminismo Negro Interseccional elaborei algumas contribuições para responder essas indagações. Metodologicamente a pesquisa transcorreu por meio e entre a Autoetnografia e a Análise de Discurso (AD).

Na primeira seção apresentei as fundamentações da pesquisa, as questões norteadoras e a temática gênero e sexualidade. Na seção seguinte, respondendo a segunda questão norteadora, destrinchei os percursos do PNLD nos governos Rousseff e Bolsonaro. Dessa maneira, explicitarei as implicações do golpe de 2016 e do Bolsonarismo para a política direcionada aos livros didáticos. A primeira e a última indagação foram respondidas ao longo da terceira seção, em que o livro didático de projeto de vida foi analisado por meio da AD. Na oportunidade, observou-se que as questões de gênero e sexualidade são pouco mencionadas e ou trabalhadas tanto no material direcionado aos professores quanto no material voltado aos estudantes.

A partir dessa caminhada, o problema de pesquisa – “Quais discursos sobre gênero e sexualidades estão presentes nos livros didáticos do governo Bolsonaro?” – foi debatido, discutido e trouxe alguns resultados em torno das implicações do governo Bolsonaro na Educação e mais diretamente na invisibilidade da temática gênero e sexualidade no livro didático. Resultados esses que estão presentes em texto e quadros que compõem a segunda e a terceira seção.

O neoconservadorismo e o neoliberalismo foram identificados como elementos recorrentes nos discursos presentes no livro didático analisado, os

discursos sobre gênero e sexualidade estiveram fortemente marcados por procedimentos de interdição, disciplina e vontade de verdade produzindo a validação da cis-heteronormatividade e da exclusão de corpos desviantes de tal norma. Nesse sentido, as hipóteses iniciais da pesquisa foram confirmadas.

Entretanto, é válido enfatizar que no livro há três ocasiões em que questões de gênero, como o direito das mulheres, são apresentadas aos estudantes. Mas não há indícios de reflexão sobre o gênero para além deste ponto. O que retoma o que foi avaliado no PNLD do governo Bolsonaro, uma perspectiva que pensa a mulheridade por um único viés e invisibiliza outras mulheridades e até mesmo outras possibilidades de gênero.

Além disso, na pesquisa busquei problematizar o “Projeto de Vida” enquanto disciplina. Acredito que sua inserção na escola não deveria ocorrer por meio de manuais didáticos. Pois encadernar a vida em uma lista de tarefas não deveria ser o papel do livro didático e muito menos da Educação. Há muito ainda a se pesquisar e discutir sobre o Projeto de Vida, e essa pesquisa foi apenas um primeiro esforço de compreender suas nuances.

Desconhecendo os horizontes vindouros do Projeto de Vida, mas considerando os trabalhos nos quais me debrucei penso que talvez sua descaracterização como disciplina e sua inserção como espaço de introdução da figura do psicólogo⁴³ seja uma possibilidade mais razoável de sua existência no espaço escolar.

Dessa forma, esses foram alguns dos resultados que consegui mobilizar e organizar por meio desta pesquisa. Entendendo que há muitas outras possibilidades de debate e ampliação das discussões promovidas por meio deste trabalho.

⁴³ Assegurado pela lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. Z.; PERES, S. M.; NUNES, M. .; SOUSA, M. A. de M. A. implantação da disciplina projetos de vida em dois estados brasileiros. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 24, n. 1, 2022. DOI: 10.14393/OT2022v24.n.1.63264. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharet trilhas/article/view/63264>. Acesso em: 21 dez. 2022.

ANZALDÚA, Glória. **Queerizar a escritora. Loca, escritora y chicana**. In: KEATING, Ana Louise (Ed.). *The Gloria Anzaldúa Reader*. Durham: Duke University Press, 2009. pp. 163- 175.

ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul v. 3, n. 6, jul./dez. 2018

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <IAE-Brasil.pdf> (abgl.org.br). Acesso em: 25 jul de 2021.

BARROS, Nelson Filice; MOTTA, Pedro Mourão Roxa da. Autoetnografia. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 6, p. 1337-1340, jun. 2015. Resenha. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2015000601339.

BIOGRAFIA completa de Dilma Rousseff. GOV BR. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/centrais-de-conteudo/biblioteca-da-pr/galeria-dos-ex-presidentes/dilma-vana-rousseff/biografia-completa/view>>. Acesso em: 21 de nov. de 2021.

BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BOLSONARO é sinônimo de ataques às mulheres. **Brasil de Fato MG – Opinião**. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2020/03/06/bolsonaro-e-sinonimo-de-ataques-as-mulheres>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRANDÃO, Paula de Freitas; SANTANA, Tereza. O “kit gay”: na saúde e na educação um kit de polêmicas. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. Pernambuco, 18, set. de 2011. pp. 167 – 176.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1937, Página 25586.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CADORE, Marcelo. **Bolsonarismo: uma história do conceito.** Trabalho de Conclusão de Curso. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2021.

CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin. **Abrindo os cadernos da professora que pesquisa a própria prática: escrita narrativa e produção de conhecimento.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322805> . Acesso em: 30 maio. 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro.** Tradução: Juliana de Castro Galvão. Revisão: Joaze Bernardino Costa. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>. Acesso em: Jan. 2019.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Novo ensino médio: quem conhece aprova! Aprova?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 604-622, abr/jun. 2018.

DEOSTI, Aline. A Leitura pelo viés Foucaultiano de Análise dos Discursos: Questões sobre leitura (em língua materna) no livro didático. **Caderno Seminal Digital.** Ano 18, nº 18, Vol. 18, Jul-Dez/2012

DILMA recebe prêmio e diz que igualdade de gênero é prioridade do governo. AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/367639-dilma-recebe-premio-e-diz-que-igualdade-de-genero-e-prioridade-do-governo/>>. Acesso em: 21 de nov. 2022.

DILMA Rousseff é presidenta, com o morfema feminino ao final. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. Disponível em: <<https://www.anpg.org.br/09/03/2015/dilma-rousseff-e-presidenta-com-o-morfema-feminino-ao-final/>>. Acesso em: 21 de nov. 2022.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, pp. 39-50, jan./abr. 2011.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O Neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. In: **Revista Plurais–Virtual**, Anápolis-Go, Vol.10, n.3 - Set./Dez.2020, pp.350-366.

EXAME. **Bolsonaro diz que livros didáticos têm "muita coisa escrita"**. Disponível em: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita/>. Acesso em: 16 out. 2022.

FADINI, Karina Antonia. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística**: transformações de uma professora de inglês. Tese. Vitória: Universidade Federal de Espírito Santo, 2020.

FERREIRA, Mauricio dos Santos e TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**. 2013, v. 38, n. 1, pp. 207-226. Epub 21 Mar 2013. ISSN 2175-6236.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2001, n. 114 [Acessado 21 Dezembro 2022], pp. 197-223. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>>. Epub 01 Ago 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 10ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FURLIN, Neiva. Políticas educacionais com perspectiva de gênero nos governos de Michelle Bachelet e Dilma Rousseff. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 36, n. 01, p. 133–156, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/28233>. Acesso em: 21 nov. 2022.

GASPODINI, Icaro Bonamigo; JESUS, Jaqueline Gomes de. **Heterocentrismo e Ciscentrismo**: Crenças de Superioridade sobre Orientação Sexual, Sexo e Gênero. *Revista Universo Psi*: Taquara, 2020, 1(2), 33-51.

GELEDES. **Livro reúne os artigos mais importantes escritos por Sueli Carneiro**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/livro-reune-os-artigos-mais-importantes-escritos-por-sueli-carneiro/>. 2018. Acesso em: Jan. 2019.

GIL, Rosalind. Análise de Discurso. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 244.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, 1984, pp. 223-244.

HISTÓRICO. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2015**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>>. Acesso em: 21, nov. 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como uma prática de liberdade.** tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JOANILHO, André L. ; JOANILHO, M. P. G. . **Enunciado e sentido em Michel Foucault.** Língua e Instrumentos Linguísticos , v. 1, p. 27-41, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **“Aqui não temos gays nem lésbicas”:** estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. Bagoas. n. 04, p.171-190, 2009.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. In: **Revista Estudos Feministas.** Ano 9, 2º semestre 2001. p.541-553. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2001000200012&script=sci_abstract&tIng=pt.

MARTINS, João Vitor Mota. **Gustavo Capanema e a Educação Brasileira (1934-1959).** Monografia (Licenciatura em História). Instituto de Ciências Humanas, da Universidade de Brasília. Brasília, 2022.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MOURA, Adriana Dias de; NERI, Isabell Theresa Tavares; LOBATO, Vera Lúcia de Cristo. Por uma educação feminista na Amazônia: diálogos entre Paulo Freire e Bell Hooks. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas [e-ISSN: 2527-0141], [S. l.], v. 4, n. 1, p. 01–20, 2019.** Disponível em: www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4934. Acesso em: 5 mar. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

O GLOBO. **'Todes' não pode: governo proíbe uso de linguagem neutra em projetos financiados pela Lei Rouanet.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/todes-nao-pode-governo-proibe-uso-de-linguagem-neutra-em-projetos-financiados-pela-lei-rouanet-25255165> . Acesso em: 20 dez. 2022.

O QUE esperar da primeira fornada de livros didáticos sob Bolsonaro? **Carta Capital.** Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-que-esperar-da-primeira-fornada-de-livros-didaticos-sob-bolsonaro/>. Acesso em: Set. 2020.

OLIVEIRA, Brendhon Andrade; IRINEU, Bruna Andrade; LACERDA, Milena Carlos. **Um balanço crítico acerca da regressão dos direitos LGBTI no Brasil sob ascensão do bolsonarismo**. In: Irineu et. al.. (Org.). Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: temas emergentes. 1ed.Salvador-BA: Devires, 2021, v. 1, p. 98-115.

OLIVEIRA, Kaynã de. Linguagem neutra pode ser considerada movimento social e parte da evolução da língua. **Jornal da USP**, 2021. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/linguagem-neutra-pode-ser-considerada-movimento-social-e-parte-da-evolucao-da-lingua/>> . Acesso em: 20 dez. 2022

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. – Curitiba, 2017

PAULA, Luciene de; LOPES, Ana Carolina Siani. A eugenia de Bolsonaro: leitura Bakhtiniana de um projeto de holocausto à brasileira. **Revista Linguagem**, São Carlos, v.35, Dossiê Discurso em tempos de pandemia. setembro/2020, p. 35-76.

PEREIRA, Matheus Mazzilli. Movimento LGBT e políticas públicas nos governos federais do partido dos trabalhadores (2003-2014): trajetória e características. **Estudos de Sociologia**, [S.l.], v. 2, n. 23, p. 195-238, jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/237059>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

POCAHY, F.; DORNELLES, P. G. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 125-135, 2010.

PODER 360. **Há 5 anos, Câmara abria impeachment de Dilma e Bolsonaro louvava Ustra**. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/ha-5-anos-camara-abria-impeachment-de-dilma-e-bolsonaro-louvava-ustra/>. Acesso em: 6 mar. 23.

PRESIDENTE Dilma sanciona lei do feminicídio. G1 GLOBO. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/03/presidente-dilma-sanciona-lei-do-femicidio.html>>. Acesso em: 21 de nov. 2022.

PROJETO de distribuir nas escolas kits contra a homofobia provoca debate. **G1 – Educação**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/projeto-de-distribuir-nas-escolas-kits-contra-homofobia-provoca-debate.html>. Acesso em: 6 fev. 2021.

RAIMONDI, Gustavo Antonio. **Corpos que (não) importam na prática médica: uma autoetnografia performática sobre o corpo gay na escola médica**. 1 recurso online (247 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP, 2019. Disponível

em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/339559>. Acesso em: 30 Maio. 2021.

RENNÓ, Lucio. Bolsonaro e as eleições de 2022. **Estudos Avançados**, v. 36, n. Estud. av., 2022, 36(106), p. 147–163, set. 2022.

“SAI o kit gay, entra a leitura em família”, diz ministro da Educação. **Carta Capital**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/sai-o-kit-gay-entra-a-leitura-em-familia-diz-ministro-da-educacao/>. Acesso em: Set. 2020.

SALOMÃO, Tiago. **Adesivo com Dilma sendo “penetrada” por bomba levanta a questão: isso é protesto?**. InfoMoney, 1º de julho de 2015. Disponível em: <<https://www.infomoney.com.br/colunistas/blog-da-redacao/adesivo-com-dilma-sendo-penetrada-por-bomba-levanta-a-questao-isso-e-protesto/>>. Acesso em: 16/02/2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL - Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241

SAVIANI, Dermeval. **A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil**. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, pp. 27-46.

SIERRA, Jamil Cabral. Que quer o queer? Sobre o contexto de emergência e suas contribuições aos deslocamentos pós-identitários. In: FONSECA, Angela Couto Machado; GALANTIN, Daniel Verginelli; RIBAS, Thiago Fortes. (Orgs.). **Políticas não identitárias**. São Paulo: Intermeios, 2017.

SILVA, Ana Célia da. **A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp-21-38.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Neoconservadorismo e ofensivas antigênero no Brasil: a mobilização da 'Ideologia de Gênero' e a produção de LGBTfobias no Governo Bolsonaro. **REBEH**, v. 4 n. 14, p. 331-363, 2021.

SILVA, F. V. da. **CONQUISTANDO CORAÇÕES E MENTES: COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS COMO REFLEXO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO PROJETO DE VIDA DO LIVRO DIDÁTICO**. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4090. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4090>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SILVA, Iara Augusta da. O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino médio (PNLD/EM): uma política de educação implementada pelo estado brasileiro no início do século xxi. In: **37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

SILVA, Jonathan Chasko da; ARAÚJO, Alcemar Dionet de. A metodologia de pesquisa em análise do discurso. **Grau Zero — Revista de Crítica Cultural**, v. 5, n. 1, 2017.

SILVA, Joselina da. OLIVEIRA, Fabrícia do Nascimento Silva de. **Auto etnografia negra feminista**: uma experiência educativa de pensadoras negras. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12572>.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma Educação, vol. 43, núm. 3, 2018, Julho-Setembro, pp. 521-534.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

‘SOU homofóbico, sim, com muito orgulho’, diz Bolsonaro em vídeo. **Catraca Livre – Cidadania**. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/sou-homofobico-sim-com-muito-orgulho-diz-bolsonaro-em-video/>. Acesso em: 2 mar. 2022.

SOUSA, Jacqueline Marinho de. **Contribuições do PNLD ao ensino de Sociologia**: análise dos Guias de Livros Didáticos. Dissertação (mestrado profissional). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp). Marília, 2020.

SOUZA, Gresiela Ramos de Carvalho; SILVA, Marcio Antonio da. **Projeto de vida no novo ensino médio, em busca da regulação de condutas juvenis**. In: NAVARRO, Eloisa Rosotti; SOUSA, Maria do Carmo de (orgs). Educação matemática em pesquisa: perspectivas e tendências - Volume 2. Guarujá: São Paulo, Científica Digital, 2021, pp. 670-685.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, v.13, n.25, 2019. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>

TAVARES, M. R. Editando a nação e escrevendo sua história: O Instituto Nacional do Livro e as disputas editoriais entre 1937-1991. **Revista Aedos**, [S. l.], v. 6, n. 15, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/45083>. Acesso em: 21 nov. 2022.

VEREADOR Raiff Matos fiscaliza conteúdo de livros paradidáticos em depósito da Semed. Informe Amazonas. Disponível em: <

<https://informeamazonas.com.br/vereador-raiff-matos-fiscaliza-conteudo-de-livros-paradidaticos-em-deposito-da-semed/>> . Acesso em: 19 de nov. 2022.

VIEIRA, Lilliane Cirino. **Mulheres no poder: a dimensão machista na trama do golpe contra Dilma Rousseff**. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. **Modos de (re)existir, de (res)sentir: mulheres negras e relações raciais na educação contemporânea**. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2018. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7064/Viviane%20In%C3%AAs%20Weschenfelder_.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 30 Jun. 2021

ZACHEU, A. A. P.; CASTRO, L. L. D. O. Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil. In: **JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA**, 14., 2015. Atas [...]. Marília: Unesp, 2015. p. 1-12