

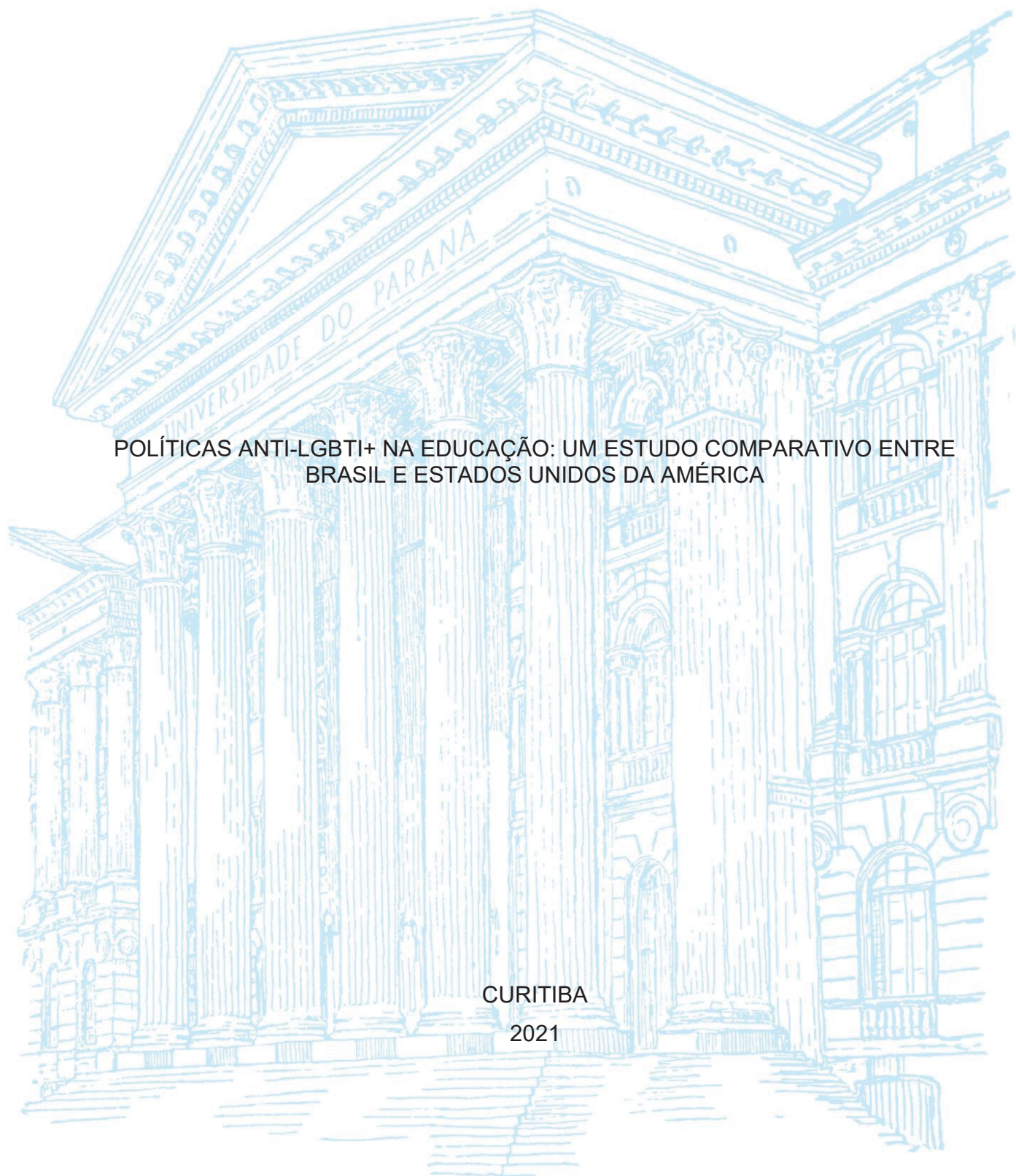
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AMANDA DA SILVA

POLÍTICAS ANTI-LGBTI+ NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE
BRASIL E ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

CURITIBA

2021



AMANDA DA SILVA

POLÍTICAS ANTI-LGBTI+ NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE
BRASIL E ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Rita de Assis César

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Silva, Amanda da.
Políticas ANTI-LGBTI+ na educação : um estudo comparativo entre
Brasil e Estados Unidos da América / Amanda da Silva. – Curitiba, 2021.
240 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Maria Rita de Assis César

1. Identidade de gênero na educação. 2. Lésbicas, Gays, Bissexuais,
Travestis, Transexual e Transgêneros. 3. Homofobia. 4. Direitos dos
homossexuais – Brasil – Estados Unidos. 5. Discriminação. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **AMANDA DA SILVA** intitulada: **POLÍTICAS ANTI-LGBTI+ NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA RITA DE ASSIS CESAR, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Dezembro de 2021.

Assinatura Eletrônica

20/12/2021 12:48:35.0

MARIA RITA DE ASSIS CESAR
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/12/2021 11:01:40.0

DAYANA BRUNETTO CARLIN DOS SANTOS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/12/2021 11:12:34.0

PRISCILA PIAZENTINI VIEIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

21/12/2021 18:21:49.0

DANIEL VERGINELLI GALANTIN
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/12/2021 14:00:12.0

CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Rita de Assis César, por ser a melhor orientadora que eu poderia ter. Sou grata pela vida ter feito eu te encontrar quando ainda cursava a graduação. Nesses sete anos você me inspirou por todas as suas conquistas como mulher, feminista e professora. Agradeço por toda a sua generosidade intelectual e por ter me dado a autonomia necessária para construir meu próprio percurso de pesquisa. Mesmo com o fim dessa etapa acadêmica, espero que a nossa parceria de vida continue e que eu possa, algum dia, seguir o caminho intelectual que você me ensinou.

À Profa. Dra. Dayana Brunetto Carlin dos Santos, ao Prof. Dr Daniel Verginelli Galantin, à Profa. Dra. Cristiane do Rocio Wosniak e a Profa. Dra. Priscila Piazzentini Vieira, por aceitarem participar da banca de defesa. Agradeço pela disponibilidade em um período tão conturbado e pelas generosas contribuições.

À Profa. Dra. Dayana Brunetto Carlin dos Santos, ao Prof. Dr. André de Macedo Duarte e ao Prof. Dr Daniel Verginelli Galantin, por participaram da banca de qualificação e pela leitura fundamental que fizeram do texto. Seus apontamentos deram o melhor formato que essa tese poderia alcançar.

Ao Prof. Dr. André de Macedo Duarte por todo o auxílio com as inscrições da bolsa de doutorado sanduíche, pelo empréstimo infinito de livros e pelas chamadas de vídeo que trouxeram alegria para os dias de escrita da tese durante a pandemia.

À Profa. Dra. Cristiane do Rocio Wosniak, por ter me orientado desde o período de graduação e por ter aceitado o convite para fazer parte da banca de qualificação mesmo em momentos tão difíceis da vida.

Ao Prof. Dr. Daniel Verginelli Galantin por todo apoio, pela leitura atenta e dedicada e por toda a atenção que dispendeu em buscar materiais complementares que contribuíram imensamente para o delineamento da tese.

Ao Prof. Dr. André de Macedo Duarte, ao Prof. Dr. Jamil Cabral Sierra, à Profa. Dra. Juslaine Abreu-Nogueira, à Profa. Dra. Valéria Milena Rohrich Ferreira e a Profa. Dra. Araci Assinelli da Luz pelas discussões que possibilitaram durante as aulas e pela proposição de trabalhos que contribuíram diretamente para construção desta tese.

À Profa. Dra. Valéria Milena Rohrich Ferreira pela leitura atenta do texto na disciplina de seminário de tese e por me receber em sua turma no estágio de docência. Obrigada por entender a importância do tema desta pesquisa e, também, pela possibilidade de discuti-la em sua disciplina.

À Profa. Dra. Patricia Somers da *The University of Texas at Austin* e à Profa. Dra. Else Ribeiro Pires Vieira da *Queen Mary University of London*, por terem me aceitado como

aluna e me auxiliado em todo o processo de *application*, mesmo que a pandemia tenha impedido a realização do doutorado sanduíche.

Aos colegas do LABIN, pela leitura atenta do projeto de tese, em especial à Carolina Langnor, pela amizade e por me auxiliar em todos os processos de inscrição da bolsa sanduíche.

À Lianna Gustafson, minha maior admiradora, a pessoa que sempre torce por mim e apoia todas as minhas decisões. Sou grata por todos os momentos que tenho ao seu lado e pelos planos que estamos construindo. Todo dia eu aprendo com você como o amor entre mulheres pode ser transformador. Obrigada por me escolher para ser sua parceira de vida.

Ao meu trio, Flávia Centenaro de Oliveira e Louise Gheur, pela amizade incrível e sempre disponível, por aguentarem as minhas reclamações no período de escrita da tese e sempre me colocarem para cima.

À Flávia Centenaro de Oliveira, minha pessoa, que acompanha e vibra minhas conquistas desde a graduação. Obrigada por me acolher em todos os momentos e por me entender como ninguém. Agradeço todo o empenho e o tempo empreendido nas correções da tradução do francês.

Ao Julio Ferreira da Silva, à Marcia Regina da Silva, à Sabrina da Silva, à Patricia Padilha e aos demais familiares e amigos com quem divido a vida e que me acompanharam durante esse início de carreira acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e principalmente às secretárias do PPGE, Cinthia e Sandra, que mesmo em um período de pandemia foram extremamente prestativas.

À CAPES, por conceder a bolsa que tornou possível a realização dessa pesquisa.

This idea struck me: the army is the body: I am the brain. Thinking is my fighting.¹

15 de maio de 1940

¹ Os diários de Virginia Woolf, dia 15 de maio de 1940 (Virginia WOOLF, 2016).

RESUMO

Considerando o contexto de disputa política e o enfrentamento às temáticas LGBTI+ no campo educacional, esta pesquisa propõe-se a realizar uma análise comparativa, embasada na análise do discurso Foucaultiana, entre o Projeto Escola “sem” Partido e as *No Promo Homo Laws*. Tem-se como objetivo compreender quais foram as condições que possibilitaram que um discurso bioreligioso orientasse o surgimento de leis e projetos de lei contrários às temáticas LGBTI+ nas escolas brasileiras e estadunidenses. A partir de uma teorização pós-estruturalista, ancorada principalmente em Michel Foucault e Judith Butler, argumenta-se que, em reação as conquistas do movimento feminista e LGBTI+, desenvolveu-se no Brasil, aos moldes dos Estados Unidos, um movimento neoconservador construído em torno da família heteronormativa, do anticomunismo e da defesa de princípios morais. Esse movimento recorre à um discurso com vertentes cristãs que se utiliza de argumentos biológicos para reafirmar a autoridade da família heteronormativa e seu valores de moral sexual e de gênero sobre a educação. Por fim, demonstra-se como esse discurso bioreligioso presente nos projetos de lei e nas leis viabiliza estratégias que maximizam a precarização e reduzem as condições de vida da população LGBTI+. Assim, conclui-se que, por mais que a realidade brasileira seja diversa da estadunidense, realizar uma análise de leis que vigoram em países distintos e em sistemas educacionais completamente diferentes é de extrema importância para os estudos de gênero, uma vez que esse movimento anti-gênero não tem se propagado apenas no Brasil, mas tem conquistado um alcance global.

Palavras-chave: Anti-gênero. Discurso bioreligioso. Escola sem Partido. *No Promo Homo Laws*. Precariedade.

ABSTRACT

Considering the context of political dispute and the confrontation with LGBTI+ subjects in the educational field, this research aims to perform a comparative analysis, based on the Foucauldian discourse analysis, between the Project “*Escola ‘sem’ Partido*” (nonpartisan school) and the No Promo Homo Laws. The objective is to understand which conditions allowed a bio-religious discourse to guide the emergence of laws and bills against LGBTI+ subjects in Brazilian and American schools. As of a post-structuralist theorization, anchored mainly in Michel Foucault and Judith Butler, it is argued that, in response to the achievements of feminist and LGBTI+ movements, a neo-conservative motion built around the heteronormative family, the anti-communism and the defense of moral principles was developed in Brazil, following the American pattern. This movement adopts a Christian discourse which employs biological arguments to reaffirm the authority of the heteronormative family and its values of sexual morality and gender over education. Finally, it is demonstrated how the presence of the bio-religious discourse in bills and laws enables strategies that maximize precariousness and reduces the standards of living of the LGBTI+ population. In conclusion, although it is known that the Brazilian reality is different from the American one, to carry out an analysis of laws that exist in different countries and in completely different educational systems is essential for gender studies, since the anti-gender movement has not only spread throughout Brazil but has instead conquered a global reach.

Keywords: Anti-gender. Bio-religious discourse. “*Escola ‘sem’ Partido*” (Nonpartisan school). No Promo Homo Laws. Precariousness.

RÉSUMÉ

Étant donné le contexte de conflit politique et de l'affrontement contre les thématiques LGBTI+ dans le domaine de l'éducation, cette recherche vise à réaliser une analyse comparative, basée sur l'analyse du discours Foucauldien, entre le Projet « *Escola 'sem' Partido* » (École « sans » Parti) et les *No Promo Homo Laws*. L'objectif est de comprendre quelles conditions ont permis un discours bio-religieux de guider l'émergence de lois et de projets de loi contre les sujets LGBTI+ dans les écoles brésiliennes et américaines. À partir d'une théorisation poststructuraliste, ancrée principalement dans Michel Foucault et Judith Butler, il est soutenu que, en réponse aux réalisations des mouvements féministes et LGBTI+, un mouvement néo-conservateur construit autour de la famille hétéronormative, de l'anticommunisme et de la défense des principes moraux a été développé au Brésil, suivant le modèle américain. Ce mouvement adopte un discours chrétien qui utilise des arguments biologiques pour réaffirmer l'autorité de la famille hétéronormative et ses valeurs de moralité sexuelle et de genre sur l'éducation. Finalement, il est démontré que la présence du discours bio-religieux dans projets de loi et lois permet des stratégies qui maximisent la précarité et réduisent le niveau de vie de la population LGBTI+. En conclusion, même si la réalité brésilienne est différente de celle des États-Unis, procéder à une analyse des lois qui existent dans différents pays qui ont des systèmes éducatifs complètement distincts pour les études de genre est d'extrême importance, compte tenu que le mouvement anti-genre ne s'est pas seulement propagé en Brésil, mais a, au contraire, conquis une portée mondiale.

Mots-clés : Anti-genre. Discours bio-religieux. « *Escola sem Partido* ». « École sans parti ». *No Promo Homo Laws*. Précarité.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – APENSADOS AO PL 7180/2014	97
--------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – INTEIRO TEOR DO PL 2974/2014	88
QUADRO 2 – INTEIRO TEOR DA PEC 435/2014	93
QUADRO 3 – INTEIRO TEOR DO PL 8933/2017	98
QUADRO 4 – INTEIRO TEOR DO PL 7180/2014	101
QUADRO 5 – INTEIRO TEOR DO PL 10659/2018	102
QUADRO 6 – INTEIRO TEOR DO PL 9957/2018	103
QUADRO 7 – INTEIRO TEOR DO PL 2692/2019	104
QUADRO 8 – INTEIRO TEOR DO PL 3674/2019	107
QUADRO 9 – INTEIRO TEOR DO PL 7181/2014	111
QUADRO 10 – INTEIRO TEOR DO PL 1859/2015	114
QUADRO 11 – INTEIRO TEOR DO PL 10577/2018	122
QUADRO 12 – INTEIRO TEOR DO PL 5487/2016	123
QUADRO 13 – INTEIRO TEOR DO PL 1411/2015	124
QUADRO 14 – INTEIRO TEOR DO PL 3492/2019	126
QUADRO 15 – <i>NO PROMO HOMO LAW</i> – ESTADO DO OKLAHOMA	147
QUADRO 16 – <i>NO PROMO HOMO LAW</i> – ESTADO DA CAROLINA DO SUL	149
QUADRO 17 – <i>NO PROMO HOMO LAW</i> – ESTADO DO UTAH	151
QUADRO 18 – <i>NO PROMO HOMO LAW</i> – ESTADO DO ALABAMA	154
QUADRO 19 – <i>NO PROMO HOMO LAW</i> – ESTADO DO TEXAS	157
QUADRO 20 – <i>NO PROMO HOMO LAW</i> – ESTADO DO MISSISSIPI.....	159
QUADRO 21 – <i>NO PROMO HOMO LAW</i> – ESTADO DA LOUISIANA.....	160
QUADRO 22 – <i>NO PROMO HOMO LAW</i> – ESTADO DO ARIZONA.....	162

LISTA DE SIGLAS

ABGLT – Associação Brasileira de Gays Lesbicas e Travestis

ACLU – *American Civil Liberties Union*

ADC – Ação Declaratória de Constitucionalidade

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

ADO – Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão

ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceitos Fundamentais

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

BLAG – Grupo Consultivo Jurídico Bipartidário

CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionadas com a Saúde

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DOMA – *Defence of Marriage Act*

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ESP – Escola sem Partido

EUA – Estados Unidos da América

GALE – *Global Alliance for LGBT Education*

GLAD – Gay & Lesbian Advocates & Defenders

GLBT – Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis/Transexuais

IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis

LABIN – Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTI+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexo, +

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis

LGBTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis e Intersexo

LGBTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis

LGBTTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Intersexo

LGBTQ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer

LGBTQI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo

LGBTQIA – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Arromânticos

LGBTQIAPN – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Arromânticos, Pansexuais, Polisssexuais e Pessoas Não-Binárias

MESP – Movimento Escola sem Partido

ONU – Organização das Nações Unidas

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PEC – Projeto de Emenda à Constituição

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PT – Partido dos Trabalhadores

RE – Recurso Extraordinário

SECADI – Secretaria de Educação Cotinuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

STF – Supremo Tribunal Federal

U.S. – *United States*

SUMÁRIO

1.	PRÓLOGO	4
2.	PRIMEIRO ATO – O CAMINHO METODOLÓGICO	19
2.1	O MATERIAL EMPÍRICO	24
2.2	A VERTENTE DE ESTUDOS COMPARATIVOS	33
2.3	O CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO E ESTADUNIDENSE	37
3.	SEGUNDO ATO – O PERCURSO HISTÓRICO DA GARANTIA DE DIREITOS FUNDAMENTAIS	46
3.1.	SISTEMA JURÍDICO NO BRASIL X SISTEMA JURÍDICO NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA	47
3.2.	OS PRECEDENTES JUDICIAIS NO CONTEXTO DOS DIREITOS LGBTI+ NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA	50
3.2.1	De <i>One, Inc. V. Olesen</i> aos primeiros casos de tentativas de casamento igualitário	50
3.2.2	Os casos de luta por direitos da população trans*	51
3.2.3	As leis anti-sodomia e seus casos correlatos	53
3.2.4	Nabozny v. Podlesny: educação escolar e violência LGBTI+	56
3.2.5	Direitos LGBTI+ e as forças armadas	57
3.2.6	Reconhecimento de relacionamentos e os casos correlatos ao casamento igualitário	58
3.2.7	Título VII da Lei dos Direitos Civis de 1964	66
3.3.	AS JURISPRUDÊNCIAS DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL NO CONTEXTO DOS DIREITOS LGBTI+ NO BRASIL	69
3.3.1	União homoafetiva	69
3.3.2	Questões da população trans*	72
3.3.3	Ensino da diversidade sexual e de gênero nas escolas	74
3.3.4	Criminalização da LGBTfobia e doação de sangue por homossexuais	78
3.4	AS “REAÇÕES”	80
4	TERCEIRO ATO – O PROGRAMA ESCOLA “SEM” PARTIDO	83
4.1	O TEXTO BASE	87

4.2	ALGUMAS ALTERAÇÕES DA LDB E OS PCNS	96
4.3	DAS PROIBIÇÕES, PUNIÇÕES E TENTATIVAS DE CRIMINALIZAÇÃO	113
5.	QUARTO ATO – AS NO PROMO HOMO LAWS	140
5.1	AS CONTROVÉRSIAS DA NOMENCLATURA NO <i>PROMO HOMO</i>	141
5.2	O HISTÓRICO DAS <i>NO PROMO HOMO LAWS</i>	143
5.3	O SISTEMA DE ENSINO ESTADUNIDENSE	146
5.4	O TEXTO DAS LEIS	147
6.	QUINTO ATO – BRASIL X ESTADOS UNIDOS	171
6.1	ABSTINÊNCIA, GRAVIDEZ, ISTs E CASAMENTO	171
6.2	AS PROFESSORAS E A DOUTRINAÇÃO	179
6.3	O DISCURSO BIORELIGIOSO: FAMÍLIA E MORAL	182
6.4	A PRECARIIDADE E AS NORMAS DE GÊNERO	190
7.	CODA	196
	REFERÊNCIAS	199
	APÊNDICE – TRADUÇÃO NO <i>PROMO HOMO LAWS</i>	212

1 PRÓLOGO

When violence and hatred become the instruments of religious morality and politics, then democracy is threatened by those who would tear apart the social fabric, punish difference, and undermine the social bonds required to support our co-existence here on earth. [...] the "end" of democracy is to keep alive hope for a non-violent common life and commitment to equality and to freedom, where intolerance does not become simple tolerance, but is rather overcome by the courageous affirmation of our differences. Then we all begin to live and breathe and move with greater ease and joy - the ultimate goal of the courageous democratic struggle to which I am proud to belong: to become free, to be treated as an equal, and to live together without violence. Judith Butler²

Com o trecho acima, Judith Butler encerra o artigo *The Phantom of Gender: Reflections on Freedom and Violence*, publicado pela Folha de São Paulo em 2017, onde discorre sobre os protestos e ataques que sofreu antes e durante sua passagem pelo Brasil. A autora visitava o país para acompanhar o seminário *Os Fins da Democracia* e lançar seu livro *Caminhos Divergentes: Judaicidade e Crítica do Sionismo*. Contudo, antes mesmo de sua chegada, uma petição online reuniu mais de 360 mil assinaturas contra a vinda de Butler ao Brasil, com a justificativa de que “Temos visto nos últimos anos alguns exemplos graves da aplicação da ideologia de gênero em nossas escolas [...] Não podemos permitir que a promotora dessa ideologia nefasta promova em nosso país suas ideias absurdas [...]”³. Além deste abaixo-assinado, Butler sofreu ataques ao chegar no local do evento em São Paulo. Manifestantes reuniram-se em frente ao Sesc Pompéia e queimaram uma boneca que representava Judith Butler como uma bruxa, recebendo-a aos gritos, entoando a frase “Para os comunistas, os fascistas, as feministas. Tenho um recado para vocês: a revolução

² “Quando violência e ódio se tornam instrumentos da política e da moral religiosa, então a democracia é ameaçada por aqueles que pretendem rasgar o tecido social, punir as diferenças e comprometer os vínculos sociais necessários para sustentar nossa convivência aqui na Terra. [...] o "fim" da democracia é manter acesa a esperança por uma vida comum não violenta e o compromisso com a igualdade e a liberdade, onde a intolerância não se transforma em simples tolerância, mas é sim superada pela afirmação corajosa de nossas diferenças. Então todos começaremos a viver, a respirar e a nos mover com mais facilidade e alegria — é esse o maior objetivo da corajosa luta democrática da qual eu tenho orgulho de fazer parte: tornar-se livre, ser tratado como igual e viver junto sem violência.” (Judith BUTLER, 2017, Tradução minha).

³ A petição ainda se encontra disponível em: < <https://t.ly/hKmF> > Acesso em: 02 Feb 2021.

familiar começou”⁴. Judith Butler foi, ainda, perseguida no aeroporto de Congonhas por algumas pessoas que carregavam um cartaz com a foto da autora envolta em um símbolo de proibido e diziam: “Você não é bem vinda no Brasil, volte para a sua terra! Medíocre, assassina de crianças, corruptora de menores, sua porca, sua mulher porca, destruidora de crianças, destruidora da família.”⁵. É interessante notar que nesse episódio as pessoas que confrontavam Butler utilizavam xingamentos ligados à pedofilia, reafirmando a máxima de que o movimento a favor dos direitos LGBTI+⁶ defende pedófilos, quando, nos últimos anos, diversas notícias ligaram membros de diversas vertentes religiosas à escândalos de pedofilia⁷

Além da pedofilia, outros pontos associam-se ao combate do que foi chamado de “ideologia de gênero”⁸. Dentre os mais recorrentes estão: a moral, a educação sexual nas escolas, a corrupção das crianças, a destruição da família, a disseminação de ideais homossexuais e de princípios antinaturais. A articulação desses pontos, que tornou possível que uma ideia de “ideologia de gênero” fosse criada, tem suas bases no seio da igreja católica.

⁴ As cenas encontram-se disponíveis em: < <https://t.ly/UGaf>>. Acesso em 02 Fev. 2021.

⁵ As cenas encontram-se disponíveis em: < <https://t.ly/XlvT>> Acesso em 02 Fev. 2021.

⁶ A sigla que denomina esse movimento passou por diversas modificações durante os anos. Exemplo disso foi a I Conferência Nacional LGBT, realizada em 2008 em Brasília – Distrito Federal, onde a sigla representativa do movimento LGBT nacional foi alterada de GLBT para LGBT por meio de uma votação provocada pelo movimento de lésbicas feministas. O argumento principal utilizado para essa alteração foi a dupla via de discriminação a qual lésbicas estão sujeitas por se constituírem como mulheres, caracterizada como produto do machismo e como lésbicas, como efeito da lesbofobia. (Dayana Brunetto Carlin dos SANTOS, 2010). Para saber mais, consultar: BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Anais da Conferência Nacional de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais – GLBT. Brasília, 2008. Disponível em: < <https://t.ly/tSjJ>> Acesso em: 28 Jun 2019. Portanto, utilizarei aqui a sigla LGBTI+ quando me referir ao movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexo e outras denominações, identificações ou possibilidades de se viver o gênero e a sexualidade que não se sentem contempladas por nomações, por entender que esta sigla representa melhor o universo da pesquisa e não prejudica a fluidez da leitura do texto. Contudo, Diversas siglas equivalentes são adotadas pelos estudos de gênero e, eventualmente, podem aparecer ao longo do texto ou de citações, tais como: LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais/travestis), LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/travestis e intersexo), LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis), LGBTTI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e intersexo), LGBTQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer), LGBTQI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo), LGBTQIA (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, assexuais, aromânticos) LGBTQIAPN (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, assexuais, aromânticos, pansexuais, polisssexuais e pessoas não-binárias), dentre outras variantes.

⁷ Para saber mais acessar: < t.ly/5DKI>. Acesso em: 26 jun 2021.

⁸ Por entender que esse meta-conceito (Maria Rita de Assis CÉSAR; André de Macedo DUARTE, 2017) foi produzido para deslegitimar os estudos de gênero e as demandas do movimento LGBTI+, a expressão “ideologia de gênero” será sempre grafada entre aspas.

É nesse sentido que Michelle Perrot, historiadora das mulheres do século XIX, demonstra que, antes mesmo do Cardeal Joseph Aloisius Ratzinger (depois Papa Bento XVI), o Papa Paulo II e o Papa Paulo VI discorreram sobre princípios que apresentam forte influência no que diz respeito à construção das bases do que ficou conhecido, atualmente, como “ideologia de gênero”. Para a autora:

Muito cedo Karol Wojtyla estava interessado na moral [...] Em 1960 publica “Amor e Responsabilidade”, no qual ele desenvolve uma teologia do casal e da sexualidade, inseparável da procriação, e ele afirma que não há outro método aceitável de controle de natalidade se não o “natural”. Esta concepção fica central em seu pensamento e sua ação que produziu em *Humana Vitae* em 1968, que provocou a consternação e a partida de numerosos crentes. [...] desde então, não há nenhum afrouxamento, mas sim um endurecimento, com uma condenação ainda mais firme da contracepção, do aborto, mas também da eutanásia (Michelle PERROT, 2002, p. 197).⁹

Já a Carta Encíclica *Humanae Vitae*, publicada em 25 de julho de 1968 pelo Papa Paulo VI, demonstrava a postura da igreja em relação a algumas medidas ligadas à sexualidade humana. Dentre essas medidas destacavam-se o aborto, a esterilização e os métodos artificiais de contracepção. Para isso, esse documento considerava que o amor conjugal deveria ser fiel, total e exclusivamente fecundo, uma vez que “a Igreja ensina que qualquer ato matrimonial deve permanecer aberto à transmissão da vida.” (PAULO VI, 1968, *online*), já que “o matrimônio e o amor conjugal estão por si mesmos ordenados para a procriação e educação dos filhos” (PAULO VI, 1968, *online*). Por mais que essas questões já tivessem sido abordadas anteriormente na Encíclica *Casti Connubii* (escrita pelo Papa Pio XI em 1930), em pronunciamentos do Papa Pio XII e na Encíclica *Mater et Magistra* (escrita pelo Papa João XXIII em 1961), foi apenas na carta *Humanae Vitae* que se instituiu, além de um método para lidar com as questões da sexualidade, uma visão de família formada por um homem e uma mulher e que incluía, necessariamente, filhos.

⁹ Diante do histórico privilégio masculino na autoria das produções textuais, optei por utilizar o nome completo das autoras/dos autores em sua primeira aparição nas citações, a fim de desnaturalizar a generificação no masculino, dando assim mais evidência as autoras mulheres, o que não seria possível com a utilização apenas dos sobrenomes nas citações. Como afirma Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017), essa maneira de referenciar o texto é também uma forma de contribuir para uma educação não sexista.

Com essas influências, o pontificado do Papa São João Paulo II foi marcado por diversas investidas no campo da sexualidade, dentre elas destacaram-se a criação da Jornada Mundial da Juventude e a carta Encíclica *Evangelium Vitae*, que versava sobre o aborto, tratando do embate entre o que o Papa denominou de “cultura da vida” e “cultura da morte” (JOÃO PAULO II, 1995). Ou seja, até esse momento, a sexualidade ocupava o papel principal de fortificação e de defesa da moral da igreja. Em outras palavras, “a sexualidade é a linha Maginot de uma moral na qual João Paulo II seria o guardião, inflexível e afligido.” (PERROT, 2002, p.193,194).

Mesmo que, como aponta Perrot (2002), a sexualidade já ocupasse esse lugar central, o gênero pode ser percebido como uma preocupação apenas a partir dos textos do Cardeal Joseph Aloisius Ratzinger, que publica *O Sal da Terra* em 1997, deixando nítido um ataque ao feminismo e à IV Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em setembro de 1995 em Pequim, na China, onde substituiu-se o termo “mulher” pelo termo “gênero”, definindo-se que a adoção do conceito de gênero permitiu “passar de uma análise da situação da mulher baseada no aspecto biológico para uma compreensão das relações entre homens e mulheres como produto de padrões determinados social e culturalmente, e portanto passíveis de modificação.” (ONU, 1995). Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017) afirmam que essa substituição causou uma importante reação por parte de diversos setores conservadores e religiosos, especialmente pela igreja católica, uma vez que foram produzidos documentos (carta às mulheres do Papa João Paulo II e Carta aos Bispos de 2004) que reiteraram a necessidade de se defender a identidade feminina por meio de uma perspectiva essencialista e de reafirmar a maternidade como um elemento chave de construção dessa identidade.

Por mais que até esse momento a sexualidade e o gênero já estivessem em um cenário de plena discussão, a primeira referência, em um documento eclesial, ao termo ideologia ligado ao conceito de gênero, aparece em 1998 em uma nota intitulada “*La ideologia de género: sus peligros y alcances.*”¹⁰ emitida na Conferência

¹⁰ “A ideologia de gênero: seus perigos e alcances”. Para uma análise mais aprofundada deste documento ver (Fernanda Marina Feitosa COELHO; Naira Pinheiro dos SANTOS, 2016).

Episcopal do Peru. O documento, apoiado em Dale O’Leary¹¹, discorre sobre como um movimento ideológico, que dominou os Estados Unidos e alcançou países menos desenvolvidos, estaria promovendo uma desconstrução da família, da educação, da cultura e da religião. Segundo o documento, os “defensores de uma ideologia de gênero” estão fazendo uma forte campanha de convencimento e difusão de uma nova perspectiva de gênero que quer desconstruir a ideia de um homem e de uma mulher naturais que apresentariam, respectivamente, uma essência masculina e outra feminina (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998).

Assim, a carta da conferência episcopal peruana abriu ainda mais os caminhos para a publicação de diversos¹² documentos da igreja católica que tratavam da ideia de

¹¹ Daele O’Leary é uma escritora e jornalista norte americana, nascida em 1941. Ficou conhecida no Brasil por ser amplamente citada por fundamentalistas e pelos defensores do combate à “ideologia de gênero”. Dentre suas publicações destacam-se dois livros: *One Man, One Woman: A Catholic’s Guide to Defending Marriage* e *The Gender-Agenda: Redefining Equality*, onde ela lista cinco princípios que guiam o que ela mesma chamou de “ideólogos de gênero”, sendo eles: a abolição das diferenças entre homens e mulheres e a abolição da maternidade em tempo integral; acesso livre a contraceptivos, ao aborto e promoção do comportamento homossexual; educação sexual para crianças e jovens e abolição dos direitos dos pais sobre seus filhos; obrigação de emprego lucrativo para todas as mulheres; desprezo da religião. Ela ainda aponta que os “ideólogos de gênero” estão firmemente presentes nas universidades e no governo e que uma batalha pelo senso comum poderia ter sido facilitada se o perigo dessa ideologia tivesse sido descoberto mais cedo. Para ela “Os ideólogos de gênero promovem a ideia de que todas as diferenças são construções sociais artificiais que podem e devem ser eliminadas para que homens e mulheres possam participar de todas as atividades sociais em números estáticos iguais. A realidade biológica feminina ou masculina não deve ter nenhum reconhecimento social. Assim, a primeira demanda dos ideólogos de gênero foi o acesso ilimitado ao aborto, uma vez que o peso da gravidez cai apenas sobre a mulher (o aborto permite que homens e mulheres façam sexo sem levar em conta uma criança). A próxima demanda foi a redefinição do casamento, assim a diferença não sexual não deveria importar e dois homens ou duas mulheres poderiam chamar seus relacionamentos de casamento. Apesar das evidências contrárias, os ideólogos insistem que as crianças não precisam de uma mãe e de um pai. Recentemente, tem se dito que a biologia deve ser irrelevante e que um homem, que faça ou não faça alterações cirúrgicas, pode decidir que ele é uma mulher e usar banheiros e vestiários femininos. Não espere consistência lógica daqueles que começam negando a realidade.” (tradução minha) para saber mais acessar: < <https://goo.gl/J3akUt>> acesso em 15 Abr 2019.

¹² A primeira parte da dissertação que desenvolvi durante o período do mestrado apontou elementos do discurso cristão que foram de extrema importância para a constituição de uma ideia de “ideologia de gênero”. Realizei uma vasta pesquisa em documentos eclesiais de 1960 até 2016, em busca de referências ao termo gênero e ao gênero associado à ideologia, consultando a produção de cada Papa, do Sínodo dos Bispos, das Conferências Episcopais e do Conselho Pontifício para a Família (em 15 de Agosto de 2016 este conselho cessou suas atividades, e suas competências e funções foram assumidas pelo Dicasterio para os Leigos, a Família e a Vida). Alguns desses documentos são: a Carta Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa, intitulada *A propósito da ideologia do gênero*; o documento *Família, matrimônio e uniões de fato* do Conselho Pontifício para família que alerta sobre o poder desestruturador que a “ideologia de gênero” tem sobre o matrimônio; a exortação apostólica *Amoris Laetitia* em que o Papa Francisco discorre sobre os desafios que se colocam atualmente frente à família e ao matrimônio, sendo a “ideologia de gênero” o pior deles; a encíclica *Concerning the Danger of Gender Ideology* escrita pelo Arcebispo Ucrainiano Sviatoslav Shevchuk em nome do Sínodo dos Bispos de Kiev.

“ideologia de gênero”. Considera-se que esta foi a primeira menção ao conceito de gênero associado à ideologia especificamente em documentos eclesiais, entretanto Rogério Diniz Junqueira (2017) mostra que o primeiro uso do sintagma “ideologia de gênero” em documentos não eclesiais é feito pelo monsenhor Michel Schooyans em seu livro *L'Évangile*, que conta com um prefácio de Ratzinger (1997), onde o cardeal ataca a “ideologia do Women’s empowerment”. Em *L'Évangile*, Schooyans dá destaque à “ideologia de gênero”, chegando, inclusive, a dedicar um capítulo completo ao que ele chama de “coligação ideológica do gênero”, que se daria pela junção da “ideologia de gênero” ao socialismo, ao eugenismo, ao malthusianismo e ao liberalismo. Contudo, mais do que demarcar o primeiro emprego do sintagma, o que é importante notar são as condições que tornaram possível a criação do que ficou conhecido como “ideologia de gênero”, seus significados, desdobramentos e enunciados que formam o discurso contrário ao gênero.

Deste modo, é interessante salientar aqui que durante o período do mestrado, realizei uma vasta análise de documentos eclesiais que tratavam do gênero, da sexualidade e da “ideologia de gênero”. Foi, então, a partir desse movimento de fazer aparecer os elementos que tornaram possível a emergência de um discurso sobre “ideologia de gênero” que se notou que o discurso da religião cristã sobre a sexualidade não fala, de fato, sobre a sexualidade. Existe, aqui, um deslocamento importante e visivelmente marcado pela publicação da nota da Conferência Episcopal Peruana: antes da publicação desta nota as Cartas Encíclicas e os pronunciamentos dos Papas em torno da sexualidade humana tinham sua base de argumentação nas ideias do pecado, da cobiça, de um dom de Deus, do amor cristão, da salvação ou da danação da alma. O que esses documentos traziam de lições e orientações voltava-se para a ideia de que o desejo que foge ao imaginário do matrimônio é capaz de degradar a essência da alma, é um pecado que infringe as vontades de Deus, mesmo que esse desejo ocupe apenas os pensamentos dos sujeitos e não tenha sido materializado. Isto é, um discurso centrado no pecado que se utilizava dos discursos científicos para ressaltar a importância das regras divinas. Isso nos mostra que a sexualidade é “essa

Estes são apenas alguns exemplos de produções feitas pela igreja católica, para saber mais sobre consultar (Amanda da SILVA, 2017).

linha de fortificações que a Igreja construiu para manter sua posição e seus princípios morais. [...]Em outras palavras, o discurso científico sobre a sexualidade é uma herança secularizada das preocupações cristãs com a carne e o desejo.” (SILVA, 2017, p. 42). Contudo, após a publicação da nota da Conferência Episcopal Peruana, a ciência e a biologia passam a exercer um papel fundamental na concretização de um discurso moral. Ou seja, a ideia de cientificidade aparece vestida em um discurso normalizador, categorizando os sujeitos que se colocam fora dos ideais de naturalidade e de moral da Igreja, e ainda os colocando como um risco aos pilares que sustentam a sociedade. Essa junção dos discursos religiosos, com os discursos normalizadores que se pretendem científicos, estruturaram as bases do que foi chamado de “ideologia de gênero” em diversos países (SILVA, 2017).

Por mais que tenha sido a partir de princípios católicos que os discursos em torno da “ideologia de gênero” emergiram, no Brasil, eles foram difundidos e tem maior representação em uma vertente neopentecostal. Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017) demonstram que desde o Concílio Vaticano II há uma aproximação entre a Igreja Católica e grupos políticos pró-democracia. Nesse contexto emergiram intelectuais cristãos como Paulo Freire, Leonardo Boff e Ivone Gerbara, e foi criada uma aproximação entre o catolicismo e a oposição à ditadura. Entretanto, com o fim da ditadura e uma política da Santa Sé que consagrou apenas bispos com visões conservadoras, houve um enfraquecimento da aproximação entre o catolicismo e movimentos de esquerda. Nessa mesma onda, a partir dos anos 1990 tem-se a decadência das Comunidades Eclesiais de Base e a ascensão da Renovação Carismática Católica, fazendo com que a teologia da libertação perdesse força. (Reginaldo PRANDI; André Ricardo de SOUZA, 1996). Desse modo, ainda que tenha existido uma aproximação entre movimentos de esquerda e o catolicismo, os movimentos feminista e LGBTI+ sempre entraram em contradição com diversos princípios basais da igreja. Nesse contexto, “a política sexual religiosa, nos países latino-americanos com maior presença de uma vertente protestante, tende a aproximar católicos e neopentecostais em uma espécie de aliança circunstancial” (Richard MISKOLCI; Maximiliano CAMPANA, 2017, p. 734). Em outras palavras, uma agenda moral passa a aproximar católicos e neopentecostais. Assim, por mais que a igreja

evangélica não tenha desempenhado um papel importante na criação do sintagma “ideologia de gênero”, na América Latina e principalmente no Brasil, os neopentecostais se apropriaram do discurso anti-gênero de origem católica, de seu léxico e de sua gramática e o internalizaram de tal maneira que o “discurso anti-gênero passa a ser percebido como a expressão genuína e autêntica dos movimentos neopentecostais” (JUNQUEIRA, 2018, p. 452).

Assim, por meio de alianças entre diversas¹³ denominações religiosas em torno do combate à “ideologia de gênero”, a agenda anti-gênero ganhou cada vez mais espaço no cenário público. No Brasil, em 2011, já tivemos os primeiros indícios da potencialidade que essa força política neoconservadora iria adquirir. Em Maio de 2004 o Governo Federal lançou, em parceria com os movimentos sociais, o “*Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania de Homossexuais*”¹⁴ que tinha como objetivo fomentar uma mudança de comportamento dos¹⁵ gestores públicos, incentivando uma política de não violência e priorizando a educação. Dentre as diretrizes do programa organizou-se um item exclusivo sobre o direito à educação livre de preconceito em relação à orientação sexual, intitulado *Direito à Educação: promovendo a paz e a não discriminação*. Algumas das ações desse item apontavam para a importância da formação específica para tratar as questões de gênero e sexualidade na escola, e, conseqüentemente para a produção de materiais que abordassem tal temática. Abriu-se, assim, o caminho para que, posteriormente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em parceria com a *Global Alliance for LGBT Education* (GALE), a Pathfinder do Brasil e a ECOS – Comunicação em Sexualidade e a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT), organizassem o projeto Escola sem Homofobia, cuja principal função era criar um material de suporte para que professoras

¹³ Em nome da defesa dos valores tradicionais “se pode registrar coalizões antigênero quer entre diferentes grupos cristãos (católicos, protestantes tradicionais, evangélicos, ortodoxos) quer entre judeus, muçulmanos, mórmons, espíritas e outros” (JUNQUEIRA, 2018, p. 452).

¹⁴ Disponível em: <https://goo.gl/t0LVbe> - Acesso em 28 Mar 17.

¹⁵ Mesmo considerando que a utilização das formas “o/a”, “a/o” tem seu caráter político importante uma vez que deixam claro o apagamento histórico do feminino na língua, e que os sinais “X” e “@” indicam um rompimento com a dicotomia feminino/masculino, irei, nesse texto, transitar entre o masculino e o feminino como modo de facilitar a leitura e, também, de manter uma posição teórico-política que acredita na fluidez e na transitoriedade dos sujeitos e da língua. (Jamil Cabral SIERRA, 2013).

tivessem maior embasamento para abordar as temáticas da diversidade no ambiente educacional, combatendo a LGBTI+ fobia nas escolas (BRASIL, 2004). Antes mesmo do material estar em circulação, o então Deputado Jair Messias Bolsonaro, em sessão ordinária da Câmara Federal, apelidou o programa de “kit gay” e “alertou” os pais de que a distribuição desse material nas escolas seria um “Estímulo ao homossexualismo¹⁶ e um incentivo à promiscuidade”. Contudo, em razão da crise política que se instaurava nesse momento, o material foi rechaçado também por Deputados de uma frente mais progressista com a justificativa de que seria um tipo de “propaganda LGBT” (CÉSAR; Josafá Moreira da CUNHA, 2016). Como consequência, o projeto foi vetado pela presidenta Dilma Rousseff em 2011.

Ainda em 2004, passou a ser veiculado por meio de um *site* da internet o Movimento Escola “sem” Partido (MESP) criado pelo advogado Miguel Nagib com o objetivo de representar pais e estudantes que eram contrários ao que eles mesmos denominaram de “doutrinação ideológica e marxista” nas escolas. O movimento começou a ampliar sua visibilidade em 2014, quando incluiu o combate à “ideologia de gênero” em suas pautas, conquistando, assim, o apoio da família Bolsonaro. Como consequência, no âmbito legislativo, foram apresentados os Projetos de Lei (PL 2974/2014 no âmbito estadual, de autoria de Flávio Bolsonaro, e PL 867/2014 no âmbito municipal, de Carlos Bolsonaro) que pretendiam implementar, no ambiente escolar, o programa Escola “sem” Partido.

Da criação do programa Brasil sem Homofobia – do qual o projeto Escola sem Homofobia é parte integrante – até a criação de projetos de lei que pretendiam implementar o programa Escola “sem” Partido, houve uma mudança brutal no direcionamento das políticas públicas de educação no Brasil. Projetos como o Escola sem Homofobia buscavam reverter uma realidade de sistemáticos ataques à população

¹⁶ O DSM-I publicado em 1952 trazia a homossexualidade entre os distúrbios sociopáticos da personalidade, como um desvio sexual que incluía um comportamento patológico. Já em 1968, na segunda edição do DSM, a categoria dos distúrbios sociopáticos da personalidade deixa de existir, mas a homossexualidade continua entre os desvios sexuais. Apenas em 1973, após pressões do movimento LGBT, a homossexualidade é retirada do DSM. (Daniel MATIAS, 2007). Já do CID é apenas no ano de 1990 que a homossexualidade deixa de fazer parte da lista de doenças mentais, contudo, para Matias (2007) esse panorama de despatologização não refletiu, necessariamente, nas atitudes dos profissionais da área da saúde. Contudo, como ressalta Pestana (2015) o CID-9 inclui a homossexualidade como subcategoria da categoria “desvios e transtornos sexuais”. Desse modo, o prefixo “ismo” é utilizado apenas para reforçar a ideia de que a homossexualidade seria um transtorno mental, uma doença.

LGBTI+ no ambiente escolar. Já o Movimento Escola “sem” Partido nasceu com o objetivo de pregar um tipo de educação neutra e contrária ao que eles denominaram de doutrinação ideológica e marxista. Contudo, posteriormente, o movimento incluiu em suas pautas uma luta por um tipo de educação baseada em valores da família e contrária às questões de gênero, o que trouxe mais visibilidade e aderência ao movimento. Entretanto, diversos dos projetos de lei apresentados foram questionados quanto a sua constitucionalidade pelo Ministério Público Federal, pela Advocacia Geral da União e pelo

Supremo Tribunal Federal. Já em julho de 2019, o advogado Miguel Nagib anunciou o fim do movimento por considerar que houve falta de apoio político do atual presidente Jair Bolsonaro.

Nesse período, entre o veto do projeto Escola sem Homofobia até a criação do Movimento Escola “sem” Partido, a aprovação dos Planos de Educação foi cenário de uma disputa política em torno do gênero. Desde 2011 tramitava no Congresso Nacional o Projeto de Lei 8035/2010 que daria origem ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Em 25 de outubro de 2012 este projeto foi submetido ao Senado e modificado pelos Senadores, o que fez com que o projeto voltasse para a Câmara em 02 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014). Dentre as diversas mudanças, a que causou mais repercussão foi a do inciso III do artigo 2º que definia a superação das desigualdades educacionais como uma das diretrizes do PNE. O texto aprovado originalmente na Câmara definia que a superação das desigualdades educacionais teria ênfase na “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2012). Já no texto sugerido pelo Senado a superação das desigualdades educacionais teria ênfase na “promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012a). Com essa modificação do texto, o PNE foi aprovado em 03 de junho de 2014 e as desigualdades educacionais acabaram representadas de uma forma genérica e global, além de todas as menções ao gênero, à diversidade e à orientação sexual terem sido excluídas do restante do texto do documento.

Diante da aprovação do PNE, os Planos de Educação das esferas estaduais e municipais tiveram até o ano de 2015 para adequar suas metas e estar em consonância com o proposto no Plano Nacional. Ou seja, esse enfrentamento aos termos gênero,

diversidade e orientação sexual não aconteceu somente em nível nacional. Deputados e vereadores submeteram diversas emendas substitutivas, modificativas e supressivas – relacionadas ao tema da diversidade – aos projetos de lei que deram origem aos planos de educação¹⁷ estaduais e municipais, com o intuito de limitar as discussões referentes ao gênero e à sexualidade na escola. As justificativas para riscar, literalmente, as menções ao gênero, à sexualidade e a diversidades dos planos giraram em torno de três pontos: a simetria com o PNE, o combate à “ideologia de gênero” e o direito das famílias de educarem os filhos. Desde então, há uma ameaça constante e insistente no que tange as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade no ambiente escolar. Além disso, viu-se a liberdade de cátedra de professores ser cerceada. É nesse sentido que César e Duarte (2017) localizaram um processo recente do pânico moral no Brasil, que tem a recusa do chamado “kit gay” como marco zero. No que diz respeito ao pânico moral, Gayle Rubin (1993) já demonstrava que:

Durante o pânico moral, alguns medos atacam desafortunadas atividades sexuais e populações. A mídia se torna inflamada de indignação, o público se comporta como uma plebe raivosa, a polícia é chamada e o Estado põe em ação novas leis e regulamentos. Quando o furor passou, algum grupo erótico inocente foi dizimado e o Estado estendeu seu poder para novas áreas do comportamento erótico (Gayle RUBIN, 1993, p. 25).

Por mais que a autora estivesse analisando um contexto estadunidense – onde a extrema direita e o fundamentalismo religioso promoveram inúmeras batalhas contra os direitos LGBTI+, a educação sexual, o aborto e o currículo escolar e deixaram marcas em forma de leis e decretos – o cenário brasileiro é praticamente o mesmo. Talvez, a diferença que poderia ser destacada é a de que no Brasil, além da criança, a família nuclear também é colocada como a instância que precisa ser protegida.

O pânico moral foi iniciado, então, com o veto do projeto Escola sem Homofobia, prosseguindo com a noção de “ideologia de gênero”, com a criação dos projetos de lei que pretendem instaurar o programa Escola “sem” Partido e mais recentemente com o período das eleições presidenciais de 2018, que acabaram por eleger Jair Messias Bolsonaro. Desde a campanha, o atual presidente se colocou como

¹⁷ Para saber mais sobre o tema da aprovação dos planos de educação consultar: (Jasmine MOREIRA, 2016), (SILVA, 2017), (Karina Veiga MOTTIN, 2019).

o defensor da família brasileira, utilizou-se da difusão de *Fake News* e propagou o medo de uma suposta doutrinação LGBTI+ nas escolas, que instauraria, por sua vez, uma “ditadura comunista”. O combate à “ideologia de gênero” foi um de seus *slogans* de campanha.

Sendo assim, anteriormente questionávamos a qualidade das políticas públicas criadas através da parceria¹⁸ entre o movimento LGBTI+, o movimento feminista e o Estado, uma vez que essa parceria só era possível por meio do abarcamento das subjetividades em um todo identitário unificado. Assim, ao estabelecer um sujeito de direito que seria apropriado para receber as políticas públicas determinava-se um modo de existência único para as identidades. Os princípios identitários eram utilizados aqui de maneira estratégica para concessão de direitos negados historicamente à população LGBTI+, mas acabavam formatando os sujeitos e, conseqüentemente, excluindo aqueles que não se encaixavam no jogo normalizador comandado pela heteronormatividade¹⁹. Em outras palavras, questionava-se uma lógica identitária de inclusão dos sujeitos que, mesmo gerando certa inserção social, não contestava a norma heterossexual, fortalecendo, cada vez mais, a exclusão de modos de vida que não se encaixam em um modelo identitário. Entretanto, é importante destacar que desde os anos 2000 muito se conquistou em relação ao reconhecimento de direitos humanos fundamentais das mulheres e da população LGBTI+. Nessa lógica de parceria entre os movimentos sociais e o Estado temia-se, ainda, que ocorresse um processo de governamentalização²⁰ dos movimentos sociais, onde estes poderiam perder sua

¹⁸ Jamil Cabral Sierra (2013) em sua tese de doutorado apresentada ao programa de pós graduação em educação da UFPR evidencia de que maneira uma noção de diversidade sexual se associou às políticas identitárias. Problematisa, também, essa parceria entre os movimentos sociais e o Estado, demonstrando como essa relação tem produzido formas de governo dos sujeitos LGBTI+. Além disso, utiliza a história de Gilda (uma travesti Curitibana que viveu na década de 1980) para mostrar a possibilidade de constituição de outros modos de vida que tencionam a lógica de inclusão LGBTI+.

¹⁹ Para Tamsim Spargo (2006, p. 67) a heteronormatividade “[...] especifica a tendência, no sistema sexo-gênero de ver as relações heterossexuais como a *norma*, e todas as outras formas de comportamento sexual como *desvios* dessa norma”. (grifos da autora).

²⁰ Deriva de governamentalidade: Termo criado por Foucault para designar as novas formas de governo da população, não ligadas exclusivamente ao Estado e sim difundidas pelo campo social, já que “refere-se ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir” de modo que “nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades.” (Michel FOUCAULT, 2008, p. 164).

capacidade crítica à medida em que fossem deixando-se ser capturados pelo Estado (CÉSAR; DUARTE; SIERRA, 2013).

Contudo, atualmente, esses questionamentos foram jogados no campo do esquecimento, já que o caso agora é outro: vivemos um período em que uma parceria entre os movimentos sociais e o Estado é limitada. O que presenciamos são setores conservadores unidos a diversas vertentes religiosas ganhando cada vez mais espaço na política, atacando e desqualificando as demandas da população LGBTI+. Os temas de gênero e sexualidade “chegaram ao terreno da alta política e dizem respeito hoje em dia aos rumos de nossa democracia” (Fernando SEFFNER, 2016, p.2). Travou-se uma luta por sentidos em torno das questões da diversidade, onde o cenário político educacional tornou-se o principal campo de batalha. E nessa luta por sentido, nesse embate que também é discursivo, a população LGBTI+ tem sido uma das afetadas.

Nesse caminho de disseminação de políticas anti-gênero, Rogério Diniz Junqueira (2018) já afirmava que o cenário político de diversos países tem sido ocupado “por movimentos que investem na capacidade de mobilização da ordem moral, na naturalização das relações de gênero, na rejeição da crítica feminista e dos direitos sexuais, valendo-se inclusive da promoção de pânico moral.” Assim em nome “da defesa da “família natural”, ataca-se políticas de igualdade de gênero e garantias de não discriminação e outros direitos fundamentais.” (p.449). Isto mostra que as ocorrências fundamentalistas que presenciamos atualmente não são exclusividade brasileira. Os discursos sobre “ideologia de gênero” têm sido reproduzidos em mais de cinquenta países, com traços específicos em cada um deles. (JUNQUEIRA, 2017).

Nos Estados Unidos, por exemplo, criaram-se leis de educação locais ou estaduais que ficaram conhecidas como *No Promo Homo Laws* por proibirem o que eles mesmos chamaram de promoção da homossexualidade nas escolas. As leis impedem que professores tratem assuntos relacionadas à população LGBTI+ de forma positiva. Alguns estados vão ainda mais longe e exigem que as práticas LGBTI+ sejam abordadas de forma negativa. Exemplo disso é o estado do Alabama, onde a lei prevê que “Classes must emphasize, in a factual manner and from a public health perspective, that homosexuality is not a lifestyle acceptable to the general public and that homosexual conduct is a criminal offense under the laws of the state.” (Alabama

State Code § 16-40A-2(c)(8)).²¹

Atualmente são cinco os Estados que possuem as *No Promo Homo Laws* vigentes: Alabama, Louisiana, Mississippi, Oklahoma e Texas. O estado da Carolina do Sul teve sua lei alterada e os estados do Arizona, Carolina do Norte e Utah tiveram suas leis revogadas. Embora essas leis geralmente sejam escritas para serem aplicadas em aulas de educação em saúde sexual, possuem um texto vago e pouco claro, o que facilita a sua aplicação em outras partes do currículo, eventos, programas escolares e até mesmo em atividades extracurriculares.

Por mais que a realidade da política brasileira seja diversa da norte americana, realizar uma análise de leis que vigoram em países distintos e em sistemas educacionais completamente diferentes é de extrema importância para os estudos de gênero, uma vez que esse movimento anti-gênero não tem se propagado apenas no Brasil, mas tem conquistado um alcance global. Deste modo, pretende-se realizar um estudo comparativo entre leis e projetos de lei relacionados às questões de gênero na educação no Brasil e nos Estados Unidos, entre os anos 2014 e 2019. Utilizando-se da análise do discurso foucaultiana – além de outros referenciais teóricos pós-estruturalistas e dos estudos de gênero – foram analisados projetos de lei que pretendiam implementar o programa Escola “sem” Partido no âmbito nacional e do que ficou popularmente conhecido nos Estados Unidos da América como *No Promo Homo Laws*.

Assim, o *corpus* da pesquisa será constituído por projetos de lei que circularam no Senado Federal e na Câmara dos Deputados e tem a criação do programa Escola “sem” Partido em suas ementas e pelas *No Promo Homo Laws* que estão vigentes, que foram alteradas e também pelas que foram revogadas dos estados do Alabama, Louisiana, Mississippi, Oklahoma, Carolina do Sul, Texas, Arizona, Carolina do Norte e Utah.

Dito isso, coloca-se o problema central dessa pesquisa: quais foram as condições que possibilitaram que um discurso bioreligioso orientasse o surgimento de

²¹ “As aulas devem dar ênfase, baseada em fatos e de uma perspectiva da saúde pública, que a homossexualidade não é um estilo de vida aceitável para o público em geral e que a conduta homossexual é uma infração penal sob as leis do estado.” (Alabama State Code § 16-40A-2(c)(8)). (Tradução minha).

leis e projetos de lei que proibissem temáticas LGBTI+ no campo educacional tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos?

Em vista disso, meu argumento vai no sentido de que desse movimento neoconservador que se materializa em leis e projetos de leis e que diz prezar pelo bem da criança e pela conservação de um modo tradicional de família, o gênero e a sexualidade articulados a questões de uma suposta doutrinação são o foco de atenção. Acredito que o gênero, ou uma falta de coerência entre sexo, gênero e desejo (BUTLER, 2013), articulados a uma confluência entre o argumento de doutrinação política e ideológica e a obsessão com a defesa de valores morais e sexuais são as pautas que ocupam esse campo de disputa em torno das questões da diversidade. Pode ser que em vez de falarmos apenas em valores da família, pudéssemos dizer que uma espécie de moral sexual e de gênero articulado à um embate político fez emergir um discurso bioreligioso que penetrou o plano legislativo. Nesse caminho, a distribuição assimétrica de direitos, a falta de proteção concedida pelo Estado e a incitação à violência têm tornado as condições de vida da população LGBTI+, precárias (BUTLER, 2018). É assim que a existência desses sujeitos, sua aparição e permanência em espaços públicos, como a escola, passa a ser entendida como uma ameaça que deve ser controlada e diminuída.

Sendo assim, esta tese está organizada em cinco atos. No primeiro ato, intitulado “O caminho metodológico”, apresento as fases de coleta do material que compõe o *corpus* da pesquisa, bem como delinheiro os referenciais utilizados para análise. No segundo ato, denominado “O percurso histórico da garantia de direitos fundamentais”, apresento um conjunto de decisões dos tribunais, no exercício da aplicação da lei, que tratam dos temas relacionados à população LGBTI+ no Brasil e nos Estados Unidos. No terceiro ato, intitulado “O programa Escola “sem” Partido” apresento os projetos de lei analisando o inteiro teor dos mesmos e os contrapondo com conceitos desenvolvidos por Judith Butler e Hannah Arendt. No quarto ato, apresento as formações das *No Promo Homo Laws* e as divergências conceituais em torno do tema. Até esse ato destacarei as condições que possibilitaram que um discurso bioreligioso orientasse a formação de leis e projetos de lei que pretendiam excluir temáticas LGBTI+ do campo educacional. Por fim, no quinto ato, desenvolvo

um comparativo entre o programa Escola “sem” Partido e as *No Promo Homo Laws*, destacando que esse discurso bioreligioso, presente nos projetos e nas leis, viabiliza estratégias que maximizam a precarização e reduzem as condições de vida da população LGBTI+.

2. PRIMEIRO ATO – O CAMINHO METODOLÓGICO

“Never mind the misses & the stumbles. Going at such a pace as I do I must make the most direct & instant shots at my object, & thus have to lay hands on words, choose them, & shoot them with no more pause than is needed to put my pen in the ink. I believe that during the past year I can trace some increase of ease in my professional writing which I attribute to my casual half hours after tea. Moreover there looms ahead of me the shadow of some kind of form which a diary might attain to. I might in the course of time learn what it is that one can make of this loose, drifting material of life; finding another use for it than the use I put it to, so much more consciously & scrupulously, in fiction. What sort of diary should I like mine to be? Something loose knit, & yet not slovenly, so elastic that it will embrace any thing, solemn, slight or beautiful that comes into my mind. I should like it to resemble some deep old desk, or capacious hold-all, in which one flings a mass of odds & ends without looking them through. I should like to come back, after a year or two, & find that the collection had sorted itself & refined itself & coalesced, as such deposits so mysteriously do, into a mould, transparent enough to reflect the light of our life, & yet steady, tranquil composed with the aloofness of a work of art. The main requisite, I think on re-reading my old volumes, is not to play the part of censor, but to write as the mood comes or of anything whatever; since I was curious to find how I went for things put in haphazard, & found the significance to lie where I never saw it at the time. But looseness quickly becomes slovenly. A little effort is needed to face a character or an incident which needs to be recorded. Nor can one let the pen write without guidance; for fear of becoming slack & untidy.” (WOOLF, 2016, s.p).²²

²² “Esqueça os equívocos e tropeços. Para seguir no ritmo que eu sigo preciso dar os tiros mais diretos e imediatos no meu objeto e, portanto, tenho que por as mãos nas palavras, escolhê-las e atirá-las sem mais pausa do que o necessário para mergulhar a caneta na tinta. Eu creio que durante o último ano eu possa identificar uma maior tranquilidade para escrever profissionalmente, e isso atribuo às minhas horas casuais depois do chá. Ademais assoma à minha frente a sombra de alguma espécie de forma que um diário poderia alcançar. Talvez no decorrer do tempo eu descubra o que é possível fazer com esse material de vida solto, à deriva; encontrar um novo uso para ele que não o uso que lhe dou na ficção, tão mais consciente e escrupulosamente. Que espécie de diário desejo que seja o meu? Algo de emendas frouxas, porém não desleixado, tão elástico que possa abarcar qualquer coisa, solene, ínfima ou bela, que me venha à cabeça. Gostaria que se parecesse com uma escrivantina velha e ampla, ou uma mala espaçosa, em que se atira um monte de bugigangas sem examinar. Gostaria de voltar, depois de um ou dois anos e descobrir que a coleção se organizou e se refinou sozinha e que se aglutinou numa forma, como costuma acontecer tão misteriosamente com tais depósitos, transparente o bastante para refletir a luz de nossa vida, mas ao mesmo tempo estável, serenamente composta com a mesma isenção de uma obra de arte. O principal requisito, penso eu ao reler meus velhos volumes, é não bancar o papel de censor, mas escrever quando vem a vontade e sobre absolutamente qualquer coisa; já que eu sentia curiosidade em saber o que teria acontecido com as coisas que lancei ao acaso, e descobri que a significância nunca está onde eu acreditava estar na época. Mas desarticulação logo se transforma em desleixo. É preciso um pouco de esforço para enfrentar um personagem ou incidente que necessita de registro. Tampouco se pode deixar a caneta escrever sem orientação alguma, por risco de que a coisa se torne frouxa e desordenada [...]” (WOOLF, 2016, s.p, tradução minha).

Inspirada no poema *Don Juan*, de Byron, com cantos breves e de finais abertos, Virginia Woolf encontra pistas para o método que buscava para delimitar o projeto de escrita de seu diário. Essa é, talvez, uma das posturas mais difíceis assumidas por uma autora: trazer à tona referenciais que inspiram nossas vidas e que, ao mesmo tempo, ganhem vida por meio de nossa escrita. Assim, Woolf produziu sua obra transformando dizeres de seus referenciais em um método realmente elástico, capaz de unir informações díspares em um ritmo acelerado na tentativa de acompanhar as reflexões que lhe passam à cabeça, sem que a desarticulação da escrita a leve à um desleixo formal. O diário torna-se, assim, muitos em um: o diário de escritora, o diário de irmã, o diário de acontecimentos políticos e sociais, o diário da natureza. Enfim, os elementos de sua própria experiência formam uma narrativa que é, ao mesmo tempo, multiforme e coerente; desordenada e formal. A escrita torna-se a própria continuidade descontínua (Ana Carolina de Carvalho MESQUITA, 2018).

E, assim, inspirada por Woolf, entendo que se o modo como escrevemos é trilhado pelas escolhas que tomamos, sejam elas teóricas, políticas ou afetivas, então a nossa escrita é certamente afetada pelo modo como vivemos. Isto implica dizer que recuso, aqui, aquela corrente ideia de neutralidade e imparcialidade da pesquisa, sem que se perca, com isso, o rigor acadêmico-científico. Essa recusa carrega, também, um entendimento que contraria a universalidade, seja ela do sujeito ou da história. É disso que quero escapar: das certezas, das verdades únicas, dos significados estáveis.

Desta maneira, na tentativa de utilizar das ferramentas Foucaultianas e dos estudos de gênero pós-estruturalistas para pensar fenômenos da atualidade e analisar discursos para além de sua veracidade, busco trazer à tona esses referenciais que me inspiram, não com o intuito de replicar seus escritos, mas sim com o objetivo de aprimorar a problematização das análises aqui empreendidas.

Primeiramente, é importante destacar que essa pesquisa tem influências de um caminho genealógico teorizado por Michel Foucault. Para o autor:

A genealogia é [...] meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos. [...] Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos [...]; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; aprender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução,

mas para reencontrar as diferentes cenas onde elas desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna (FOUCAULT, 1988, p. 15).

Isto é, uma análise genealógica preocupa-se com o porquê da formação de determinado objeto, discurso, prática, conceito, saber ou noção. Interroga suas condições de aparecimento, desaparecimento, continuidade, descontinuidade; suas contingências históricas, políticas, econômicas e sociais. Em outras palavras o gesto genealógico pergunta pelas condições de possibilidade ou de emergência de algo. Interessa, então, investigar o “ponto de surgimento no passado” (Alfredo VEIGA-NETO, 2003, p.60) do objeto em questão, interrogando como esse surgimento foi possível em determinado momento histórico, sob quais condições ele aconteceu, quais transformações sofreu e, ainda, quais formas tal objeto poderia assumir na atualidade.

Deste modo, os documentos que compõem o *corpus* dessa pesquisa serão analisados sob influência desse gesto genealógico teorizado por Michel Foucault. Contudo, não realizarei aqui uma genealogia dos discursos que tornaram possíveis a emergência de tais documentos, uma vez que este trabalho foi feito na pesquisa que produzi durante o mestrado e encontra-se publicada de forma completa.²³

Nesse caminho, as análises que empreendo aqui vão na direção contrária da busca pelas origens, pelas causas ou por aquilo que estaria escondido atrás das palavras. A preocupação desta pesquisa está mais voltada a descrever e problematizar os processos de produção das realidades que geram consequências e produzem efeitos sobre os corpos e subjetividades. Ou seja, nada aqui é entendido como uma constante evolução linear, mas sim como historicidades descontínuas e instáveis imersas em relações de poder e de saber. Rompe-se, assim, com uma tradição historiográfica que olha para os documentos como uma matéria inerte que esteve sempre ali para cumprir o objetivo de reconstruir a história desde suas origens metafísicas. A história é compreendida, então, imersa em relações de poder e de saber, das quais os sujeitos participam, interagem e interferem (Marisa Vorraber COSTA, 2002). Nesse contexto, a verdade também se encontra permeada por relações de saber

²³ Nas partes I e II é possível encontrar uma genealogia do que ficou conhecido no Brasil como “ideologia de gênero”, bem como diversos referenciais que realizaram trabalhos similares. A dissertação foi intitulada *Da “ideologia de gênero” à família heteronormativa: uma análise do plano municipal de educação de Curitiba* e está disponível em: < <https://t.ly/zTSy>>.

e de poder, e por isso, não caberia, aqui, um entendimento de verdade que cumpra com os requisitos da universalidade. Por esse motivo, a verdade também é entendida como provisória e datada. Ou seja, em um determinado momento histórico há um conjunto de princípios que possibilita que certas coisas sejam compreendidas como verdade, já que algo só se torna verdade por meio de efeitos discursivos que são produzidos pelas relações de poder (FOUCAULT, 2001). Em outras palavras, na análise documental aqui empreendida não interessa interrogar sobre a veracidade dos discursos com o objetivo de reconstituir o passado e remontar uma linha do tempo histórica, mas sim focar nas continuidades e descontinuidades do discurso, analisando os efeitos por ele produzidos. Deste modo, o que será analisado no discurso dos documentos que compõe o corpus dessa pesquisa:

[...] não é o sistema de sua língua, nem, de uma maneira geral, as regras formais de sua construção; pois não procuro saber o que o torna legítimo, ou lhe dá sua inteligibilidade e lhe permite servir à comunicação. A questão que coloco é aquela, não dos códigos, mas dos acontecimentos: a lei da existência dos enunciados, o que os torna possíveis – eles e algum outro em seu lugar; as condições de sua emergência singular; sua correlação com outros acontecimentos anteriores ou simultâneos, discursivos ou não. A essa questão, entretanto, tento responder sem me referir à consciência, obscura ou explícita, dos sujeitos falantes; sem relacionar os fatos de discurso à vontade – talvez involuntária – de seus autores; sem invocar essa intenção de dizer que é sempre com excesso de riqueza em relação ao que se diz; sem tentar captar a ligeireza inaudita de uma palavra que não teria texto (FOUCAULT, 2010, p.9).

É importante enfatizar que esta tese ecoa os modos de pesquisar pós-estruturalistas, uma vez que se preza pela desnaturalização e pela problematização de tudo que se tem como previamente dado e imutável, contrapondo-se às filosofias da consciência e dos pensamentos totalizantes. O pós-estruturalismo é entendido justamente como essa reação filosófica ao estruturalismo e ao pensamento moderno que “sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as ‘estruturas’, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente” (PETERS, 2000, p.10). O pós-estruturalismo critica essa metafísica da presença que entende a existência de um centro ontológico e de um significado fixo e propõe, por sua vez, uma radicalização da questão da diferença, subvertendo a ideia de fixidez semântica. Logo, a partir da noção de fluidez e instabilidade do significado – muito inspirado na herança saussuriana – a

diferença passa a ser compreendida como um feixe de relações, tornando impossível fixar um significado em um único significante. O processo de diferimento é, então, entendido como fluido e interminável.

Foi a partir desse modo pós-estruturalista de enxergar os objetos de pesquisa e ensaiando o trabalho da crítica que essa tese tomou suas formas. Nessas condições, a crítica passa a ser vista como indispensável, como ato imprescindível para ensaiar transformações frente aos discursos e práticas excludentes de nossa atualidade, já que é apenas “[...] através de uma rasgadura no tecido de nossa rede epistemológica que a prática da crítica surge, com a consciência de que [...] nossos discursos que se pretendem reinantes têm produzido um impasse” (BUTLER, 2013, p. 3). Ao assumir uma postura de pesquisa que se atenta à prática da crítica e se apoia em pressupostos pós-estruturalistas, a forma de escrita acadêmica também é tensionada. Intenta-se uma forma de se relacionar com a linguagem de modo que não só a autora, mas todos que se coloquem à disposição da leitura desta tese, possam arriscar um outro pensar, um pensar diferente daquilo que já se conhece. Dessa maneira, trata-se de descrever, problematizar e desenvolver metodologias que transformem o objeto em objeto de investigação, já que “quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo a ‘realidade’” (COSTA, 2002, p. 152). Isso implica dizer que é o nosso próprio olhar que constitui o objeto de pesquisa.

Logo, a maneira pela qual o conhecimento se manifesta em nós, bem como o modo como pesquisamos e por conseguinte “como escrevemos, é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos.” (Guacira Lopes LOURO, 2007, p.213- 214). É nesse sentido que esta tese começa a ganhar seus formatos a partir dos encontros com as artes, seja pela minha formação em dança clássica ou pelo meu grande apreço à literatura modernista britânica. Assim, os contornos dessa tese se entrecruzam a passagens dos diários e das obras de Virginia Woolf e seguem o percurso de um ballet de repertório: iniciando-se pelo prólogo, passando pelos atos e chegando à coda, que representa o final de um *pas de deux*, mas não o fim do espetáculo, indicando que a finalização dessa pesquisa é entendida apenas como uma parte de um processo de

muitas inquietações. Em outras palavras: que a pesquisa está sempre em movimento, atenta às urgências de nosso tempo.

2.1 O MATERIAL EMPÍRICO

Utilizo os documentos que compõem o *corpus* dessa tese para a problematização das questões que anuncio como problema de pesquisa logo acima nesse prólogo. Meu contato inicial com esses materiais aconteceu em 2015 quando o LABIN – Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação, grupo de pesquisa da Universidade Federal do Paraná – CNPq, coordenado pela professora doutora Maria Rita de Assis César – começou a desenvolver uma pesquisa conjunta com o objetivo de quantificar os projetos de lei nos âmbitos nacional, estadual e municipal que tinham como foco o combate ao que tem sido chamado de “ideologia de gênero”. A partir dessa pesquisa, desenvolvi em minha dissertação de mestrado uma genealogia do conceito de “ideologia de gênero”, bem como uma análise das emendas que foram submetidas ao texto que deu origem ao Plano Municipal de Educação de Curitiba. Foi no momento de análise dessas emendas que os textos de projetos de lei que pretendiam implementar o programa Escola “sem” Partido começaram a ser citados. Naquele momento já desenvolvia meu projeto de doutorado como continuidade da pesquisa realizada no mestrado. Tomada pelo contexto mundial que o combate à “ideologia de gênero” tinha alcançado, optei por analisar não apenas os projetos de lei que pretendiam implementar o programa Escola “sem” Partido nos ambientes educacionais, como também o que ficou conhecido como *No Promo Homo Laws* nos Estados Unidos, por perceber que, apesar das diferenças entre os contextos brasileiro e estadunidense serem imensas, as justificativas para implementação das leis anti-gênero nas escolas eram muito semelhantes.

Assim, desde o ingresso no doutorado até o ano de 2019, com o objetivo de manter os projetos de lei atualizados, realizei buscas nos sites da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, utilizando os termos “ideologia de gênero”, “gênero” e “escola sem partido”, do ano de 2014 até 2019. Utilizei esses filtros de pesquisa por achar necessário cobrir todas as possibilidades de aparecimento dos documentos nos

sites de busca, já que nem todos os projetos de lei apresentam o nome “escola sem partido” em sua ementa, por mais que tragam as principais ideias do movimento em seu texto. Deste modo, em um primeiro momento, na busca realizada na área de pesquisa de projetos e matérias de atividades legislativas do *site* do Senado Federal foi possível localizar: sete emendas que pretendiam trocar o uso da palavra “gênero” pelo uso da palavra “sexo” em projetos de lei; um Projeto de Lei do Senado 471/2017²⁴ que pretendia alterar a Lei 8069, de 13 de Julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para estabelecer que o poder público deveria regular o acesso de crianças e adolescentes à mostras e exposições de artes visuais; um Projeto de Lei do Senado 193/2016 de autoria do Senador Magno Malta que pretendia incluir entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de que trata a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o programa Escola “sem” Partido, bem como um requerimento nº 989/2017 de retirada pelo autor deste mesmo projeto e um parecer da Comissão de Educação, Cultura e Esporte sobre também sobre o Projeto de Lei do Senado 193/2016.

Na busca realizada na Câmara dos Deputados os resultados foram bem mais expressivos: mil trezentos e seis resultados para o termo “gênero”, quarenta e um para “ideologia de gênero” e cinco mil e oitenta e oito para “escola sem partido”. A partir desses números foi necessário adicionar novos filtros. O primeiro deles foi assinalar o tema “direitos humanos” e o resultado foi o seguinte: quinhentos e sessenta ocorrências para o termo “gênero”, vinte e três para “ideologia de gênero” e setecentos e quarenta e oito para “escola sem partido”. O segundo filtro foi mais específico com o objetivo desse trabalho, que seria encontrar apenas os projetos de lei que pretendiam implementar o programa Escola “sem” Partido, e, por esse motivo, o filtro do tema “educação” foi adicionado, o que levou ao seguinte resultado: trinta ocorrências para o termo “gênero” (sendo estas os PLs – PL 435/2014, PL 2731/2015, PL 477/2015, PL 3236/2015, PL 3235/2015, PL 1859/2015, PL 3900/2015, PL 3369/2015, PL 5686/2016,

²⁴ Esse projeto de lei foi criado como resultado dos ataques sofridos pela exposição *Queer* Museu - *Cartografias da diferença na arte brasileira*, que abordava questões de gênero e diferença. O cenário dessa polêmica foi composto por diversos discursos de ódio e preconceito por parte de grupos católicos, conservadores e pelo movimento Brasil Livre, que na época, mobilizaram boa parte da população com o argumento de que a exposição propagava a pornografia, a pedofilia e a zoofilia e acabaram ocasionando o encerramento da exposição

PL 5774/2016, PL 9645/2018, PL 11230/2018, PL 10312/2018, PL 10659/2018, PL 258/2019, PL 246/2019, PL 5854/2019, PL 701/2019, PL1297/2019, PL 1298/2019, PL 1621/2019, PL 2692/2019, PL 2587/2019, PL 4961/2019, PL 5490/2019, PL 3419/2019, PL 2639/2019, PL 2596/2019 e PL 2200/2019); treze ocorrências para “ideologia de gênero” (sendo estas os PLs – PL 7181/2014, PL 7180/2014, PL 1411/2015, PL 2322/2015, PL 1859/2015, PL 5774/2016, PL 5686/2016, PL 8380/2017, PL 8229/2017, PL 8933/2017, PL 9957/2018, PL 10659/2018, PL 3674/2019); e vinte e duas ocorrências para “escola sem partido” (sendo estas os PLs – PL 867/2015, PL 3235/2015, PL 3236/2015, PL 5686/2016, PL 5774/2016, PL 5358/2016, PL 8229/2017, PL 10659/2018, PL 10577/2018, PL 9948/2018, PL 3567/2019, PL 3492/2019, PL 4826/2019, PL 5490/2019, PL 4275/2019, PL 3659/2019, PL 5233/2019, PL 1239/2019, PL 925/2019, PL 1297/2019, PL 1298/2019, PL 2040/2019). Após a leitura completa de todos esses projetos de lei foi possível separar os que apareceram na busca apenas por similaridade de palavras ou expressões daqueles que realmente traziam o conteúdo buscado. Durante a leitura dos resultados da busca e seguindo os projetos apensados a eles, foi possível encontrar o primeiro projeto de lei que pretendia implementar o programa Escola “sem” Partido, que é de autoria do, na época, Deputado Estadual Flávio Bolsonaro. Apesar do projeto figurar na esfera estadual, entendo ser importante trazê-lo para compor o material que será analisado aqui, uma vez que o projeto representa um momento importante de virada nas pautas do Movimento Escola “sem” partido.

Sendo assim, restaram para análise documental os seguintes Projetos de Lei:

- 1) O PL 2974/2014, de autoria do Deputado Estadual Flávio Bolsonaro que “cria, no âmbito do sistema de ensino do estado do rio de janeiro, o “programa escola sem partido””;
- 2) O PL 193/2016, de autoria do Senador Magno Malta, que “Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido”;

- 3) A PEC 435/2014, de autoria do Deputado Erivelton Santana, que “Altera a redação do art. 210 da Constituição Federal”;
- 4) O PL 7180/2014, de autoria do Deputado Erivelton Santana, que “Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”;
- 5) O PL 7181/2014, de autoria do Deputado Erivelton Santana, que “Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal”;
- 6) O PL 867/2015, de autoria do Deputado Izalci, que “Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido”;
- 7) O PL 1411/2015, de autoria do Deputado Rogério Marinho, que “Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências”;
- 8) O PL 1859/2015, de autoria dos Deputados Alan Rick, Antonio Carlos Mendes Thame, Antonio Imbassahy, Bonifácio de Andrada, Celso Russomanno, Eduardo Cury, Eros Biondini, Evandro Gussi, Givaldo Carimbão, Izalci, João Campos, Leonardo Picciani, Luiz Carlos Hauly, Rosângela Gomes, Stefano Aguiar, que “Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)”;
- 9) O PL 5487/2016, de autoria do Deputado Victorio Galli, que “Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes”;
- 10) O PL 8933/2017, de autoria do Deputado Eurico, que “Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais”;

- 11)O PL 9957/2018, de autoria do Deputado Jhonatan de Jesus, que “Acrescenta artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola”;
- 12)O PL10577/2018, de autoria do Deputado Cabo Daciolo, que “Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil”;
- 13)O PL 10659/2018, de autoria do Deputado Delegado Waldir, que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas”;
- 14)O PL 258/2019, de autoria do Deputado Eurico, que “Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária; sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar”;
- 15)O PL 246/2019, de autoria dos Deputados Bia Kicis; Chris Tonietto; Carla Zambelli; Caroline de Toni; Gurgel; Carlos Jordy; Aline Sleutjes; Luiz Philippe de Orleans e Bragança; Léo Motta; Alê Silva; Coronel Armando; Alexis Fonteyne; Kim Kataguirí; Sóstenes Cavalcante; Julian Lemos; Alan Rick; Pr. Marco Feliciano; Enéias Reis; Joice Hasselmann; Nelson Barbudo, que “Institui o "Programa Escola sem Partido"”;

- 16) O PL 3674/2019, de autoria do Deputado Hélio Lopes, que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar apologias e ideologias dentro dos órgãos públicos e estabelecimentos de ensino”;
- 17) O PL 2692/2019, de autoria do Deputado Otoni de Paula, que “Insere o art. 13-A na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)”;
- 18) O PL 3492/2019, de autoria das Deputadas Carla Zambelli; Bia Kicis; Eduardo Bolsonaro, que “Altera os arts. 75, 121 e 129 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o homicídio e lesão corporal de criança e adolescente como circunstância qualificadora do crime de homicídio e da lesão corporal e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o homicídio contra criança e adolescente e para impor ideologia de gênero no rol dos crimes hediondos”;

Já em um segundo momento, entrei em contato com as leis anti-gênero que estavam vigentes nos Estados Unidos. Em 2017 iniciei as pesquisas pelos códigos de cada estado, mas o caminho para ter acesso ao texto oficial da lei foi complexo. Isso porque cada estado tem seu código próprio que, por sua vez, se divide de maneiras diversas. Na maioria dos estados as *No Promo Homo Laws* são encontradas nos títulos que tratam da educação, mas em alguns elas estão inseridas nos títulos de saúde. Além disso, cada título é formado por diversos capítulos e seções. Levando isso em consideração, foi preciso ler toda a área de educação dos códigos de todos os estados para encontrar as leis que estavam vigentes. A primeira pesquisa foi feita em 2017, mas procurei atualizá-la anualmente, já que algumas das leis foram revogadas durante o período que compreendeu a escrita dessa tese. De todo modo, assim como os projetos de leis que pretendiam implementar o programa Escola “sem” Partido que não foram

aprovados, serão analisados, as *No Promo Homo Laws* revogadas também serão, pois o que interessa aqui é analisar quais foram as condições de emergência dos discursos ali presentes. É importante destacar que, por se tratarem de leis, optei por apresentar o texto original, em língua inglesa, para que nenhum termo se perca na tradução. De todo modo, para facilitar a leitura e o acesso à pesquisa, também disponibilizei as traduções integrais feitas por mim nas notas de rodapé e nos anexos. Assim, compuseram a análise documental os seguintes trechos das leis:

- 1) *2019 Code of Alabama Title 16 - Education. Chapter 40A - Responsible Sexual Behavior and Prevention of Illegal Drug Use. Section 16-40A-1 - Legislative findings; purpose of chapter. Section 16-40A-2 - Minimum contents to be included in sex education program or curriculum.*²⁵
- 2) *2019 Arizona Revised Statutes Title 15 – Education. § 15-711 Sex education curricula; sexual conduct with a minor. § 15-716 Instruction on acquired immune deficiency syndrome; department assistance.*²⁶
- 3) *2018 Louisiana Laws Revised Statutes TITLE 17 - Education RS 17:281 - permitted courses of study.*²⁷
- 4) *2019 Mississippi Code Title 37 – Education. Chapter 13 - Curriculum; School Year and Attendance Sex and Abstinence Education. § 37-13-171. Implementation of abstinence-only or abstinence-plus education; State Department of Education approval of curriculum for sex-related*

²⁵ Código do Alabama de 2019. Título 16 - Educação. Capítulo 40A - Comportamento sexual responsável e prevenção do uso de drogas ilegais. Seção 16-40A-1 - Conclusões legislativas; propósito do capítulo. Seção 16-40A-2 - Conteúdo mínimo a ser incluído no programa de educação sexual ou no currículo. (tradução minha).

²⁶ Estatuto Revisado do Arizona de 2019. Título 15 - Educação. § 15-711 currículos de educação sexual; conduta sexual com menores. § 15-716 Instruções sobre a síndrome da imunodeficiência adquirida; assistência do departamento. (tradução minha).

²⁷ Estatuto Revisado das Leis de Louisiana de 2018. Título 17 – Educação. RS 17: 281 - cursos de estudo permitidos. (tradução minha).

*education required; components of abstinence-only and abstinence-plus education; parent programs; separation of students by gender during sex-related education instruction.*²⁸

- 5) *Oklahoma State Code. Title 70, § 11-103.3 AIDS prevention education - Curriculum and materials - Inspection by parents and guardians. Oklahoma Administrative Code. Title 210. State Department of Education. Chapter 15. Curriculum and Instruction. Subchapter 17. Aids Prevention Education. Section 210:15-17-2. AIDS prevention program.*²⁹

- 6) *2019 South Carolina Code of Laws Title 59 - Education Chapter 32 - Comprehensive Health Education Program Section 59-32-30. Local school boards to implement comprehensive health education program; guidelines and restrictions.*³⁰

- 7) *Texas Health and Safety Code. Title 2. Health. Subtitle H. Public health provisions. Chapter 163. Education program about sexual conduct and substance abuse. Subtitle D. Prevention, control, and reports of diseases. Chapter 85. Acquired immune deficiency syndrome and human immunodeficiency virus infection. Subchapter a. General provisions and educational materials.*³¹

²⁸ Código do Mississippi de 2019. Título 37 - Educação. Capítulo 13 - Currículo; Ano Escolar e Presença de Educação Sexual e Abstinência. § 37-13-171. Implementação de abstinência ou abstinência mais educação sexual; aprovações requeridas pelo Departamento de Estado da Educação para o currículo de educação sexual; componentes de educação para a abstinência e abstinência mais educação sexual; programas de pais; separação de alunos por gênero durante a instrução de educação sexual.

²⁹ Código do Estado de Oklahoma. Título 70, § 11-103.3 Educação para a prevenção da AIDS - Currículo e materiais - Inspeção pelos pais e responsáveis. Código Administrativo do estado de Oklahoma. Título 210. Departamento Estadual de Educação. Capítulo 15. Currículo e instrução. Subcapítulo 17. Educação para prevenção da AIDS. Seção 210: 15-17-2. Programa de prevenção da AIDS. (tradução minha).

³⁰ Código de Leis da Carolina do Sul de 2019, Título 59 - Educação. Capítulo 32 - Programa abrangente de Educação em Saúde, seção 59-32-30. Conselhos escolares locais para implementar programa abrangente de educação em saúde; diretrizes e restrições. (tradução minha).

³¹ Código de Saúde e Segurança do Texas. Título 2. Saúde. Subtítulo H. Disposições de saúde pública. Capítulo 163. Programa de educação sobre conduta sexual e abuso de substâncias. Subtítulo D. Prevenção, controle e notificação de doenças. Capítulo 85. Síndrome da imunodeficiência adquirida e

8) *2016 Utah Code Title 53A - State System of Public Education Chapter 13 - Curriculum in the Public Schools Part 1 - General Courses of Instruction Section 101 - Instruction in health -- Parental consent requirements -- Conduct and speech of school employees and volunteers -- Political and religious doctrine prohibited.*³²

Após esse momento de organização e já com maior contato com o material empírico, pude dividir os projetos de lei no âmbito do Brasil em três tipos principais: 1) Os que pretendem implementar o programa Escola “sem” Partido de forma explícita, utilizando, inclusive, o anteprojeto de lei criado por Miguel Nagib; 2) Os que pretendem implementar o programa Escola “sem” Partido de forma implícita, sem citar o nome do movimento; 3) Os que pretendem censurar exclusivamente a educação para o gênero e sexualidade. Por mais que inicialmente eu tenha tentado separar esses projetos pelos seus tipos, percebi que não seria proveitoso para a análise, uma vez que projetos de tipos diferentes utilizam diversos argumentos similares em suas justificativas. Em um segundo momento, me dirigi mais ao conteúdo do próprio texto das justificativas e procurei inserir as emendas em categorias de análise. Entretanto, o mesmo problema surgiu: a junção de diversos enunciados em torno dos mesmos assuntos. A única possibilidade encontrada para agrupar os projetos em categorias seria dividir as partes de um mesmo projeto e mesclá-la com outros. Contudo, optei por apresentar os projetos do modo como eles foram submetidos, em quadros, com os mesmos elementos e com a mesma ordem em que eles aparecem nos documentos propostos pelos Senadores e Deputados para manter a maior proximidade possível com os documentos. Já no âmbito estadunidense, as leis são de um único tipo: voltadas para a área da da educação e da saúde, mais especificamente para a educação sexual e tem como objetivo a organização curricular da educação sexual que não promova ou

infecção pelo vírus da imunodeficiência humana. Subcapítulo a. Disposições gerais e materiais educacionais. (tradução minha).

³² Código do Utah de 2016, Título 53A - Sistema Estadual de Educação Pública. Capítulo 13 - Currículo nas Escolas Públicas. Parte 1 - Cursos Gerais de Instrução. Seção 101 - Instrução em saúde - Requerimento de consentimento dos pais - Conduta e discurso de funcionários e voluntários da escola - Doutrina política e religiosa proibida. (tradução minha)

trate da homossexualidade. E foi aqui, na tentativa de agrupar esses dois universos, que me peguei na contramão do que eu mesma proponho nessa pesquisa. Acredito que seria um tanto quanto anti-foucaultiano fixar os objetos em categorias pré-estabelecidas. Por isso, escolhi apresentar as leis americanas e os projetos de lei brasileiros ao longo do desenvolvimento do trabalho, como modo de utilizar esses documentos para problematização das questões de pesquisa que anunciei no prólogo. É por esse mesmo motivo que também apresentarei os referenciais teóricos ao longo da pesquisa, já que os argumentos podem ser melhor desenvolvidos em relação com o material empírico do que em um capítulo exclusivamente teórico.

Por fim, após analisar os argumentos e as proposições contidas em cada um dos PLs do Escola “sem” Partido e das *No Promo Homo Laws* me atentei as continuidades e descontinuidades dos discursos, as similaridades e diferenças entre os documentos e fui capaz de eleger assuntos chaves para prosseguir com a análise comparativa, foram eles: 1) abstinência, gravidez, ISTs e casamento, 2) as professoras e a doutrinação, 3) o discurso bioreligioso: família e moral.

2.2 A VERTENTE DE ESTUDOS COMPARATIVOS

Seguindo esse caminho, ao realizar um estudo comparativo de leis e de projetos de leis educacionais, pretende-se fugir de uma vertente dos estudos comparativos tradicionais que tinham sua base teórica no positivismo e no funcionalismo – onde a sociedade era entendida como algo natural e invariável, sobressaindo-se uma ideia de ciência neutra e objetiva que analisava a relação entre a sociedade e os sistemas educacionais de uma maneira universal – para aproximar-se de um estudo comparativo que tem a análise do discurso foucaultiana como base.

No Brasil, as pesquisas comparadas no campo educacional nasceram no final do século XIX com os estudos dos sistemas nacionais de ensino, objetivando a descrição de diferentes realidades e a modernização dos processos educacionais. Isto é, os modelos de organização pedagógica eram descritos e comparados com o objetivo de reproduzir as práticas que obtinham êxito em outras localidades, o que acabava por

balizar as decisões políticas no âmbito das reformas educativas (Pedro GOERGEN, 1991).

Não existia, até esse momento, um interesse teórico que primasse pela estruturação de uma área de conhecimento dos estudos comparados no Brasil. O que se via era uma perspectiva mais pragmática que visava a solução de problemas e a reforma parcial ou total dos sistemas de ensino (GOERGEN, 1991). Buscava-se, nesse período, uma definição de princípios universais que poderiam ser aplicados em qualquer contexto educacional, o que acabava por desconsiderar as diferenças entre as realidades analisadas, bem como suas particularidades históricas, sociais, políticas e econômicas.

Para Maria Ciavatta Franco (2000) esse tipo de abordagem tradicional analisa os sistemas educacionais como objetos isolados, embasando-se em relações de causa e efeito e criando “comparações entre aspectos ou partes dos sistemas educativos dos diferentes países, fora da condição estrutural na qual se encontram suas raízes e as suas possíveis explicações” (p. 204). Nesse caminho de crítica, diversas perspectivas de estudos comparados foram sendo desenvolvidas. Voltadas à antropologia, à sociologia, à historiografia ou à pedagogia histórico-crítica, todas empreenderam seus esforços em reconstruir o passado com o objetivo de explicar o presente, demonstrando quais foram as influências que acontecimentos passados exerceram nas maneiras de pensar e conceber os processos educacionais (FRANCO, 2000).

Desse modo, não interessa aqui realizar um estudo comparativo entre as leis e projetos de lei educacionais voltadas para o gênero no Brasil e Estados Unidos da América que vise a reconstrução da história. Pelo contrário, interessa, na perspectiva aberta por Michel Foucault:

a) Mostrar como elementos discursivos inteiramente diferentes podem ser formados a partir de regras análogas [...] b) Mostrar até que ponto essas regras se aplicam ou não do mesmo modo, se encadeiam ou não da mesma ordem, dispõem-se ou não conforme o mesmo modelo nos diferentes tipos de discurso [...] c) Mostrar como conceitos perfeitamente diferentes ocupam uma posição análoga na ramificação de seu sistema de positividade [...] ainda que seu domínio de aplicação, seu grau de formalização, sobretudo sua gênese histórica, os tornem totalmente estranhos uns aos outros. d) Mostrar, em compensação, como uma única e mesma noção (eventualmente designada por uma única e mesma palavra) pode abranger dois elementos arqueologicamente distintos [...] e) Mostrar, finalmente, como, de uma

positividade a outra, podem ser estabelecidas relações de subordinação ou de complementaridade (FOUCAULT, 2008, p. 182).

A comparação é voltada, então, para pontos localizados, seu objetivo é específico, já que “[...] trata-se de fazer aparecer um conjunto bem determinado de formações discursivas, que têm entre si um certo número de relações descritíveis” (FOUCAULT, 2008). É a descrição desse número de relações localizadas que traz, então, a possibilidade de reconhecimento de uma configuração interdiscursiva entre os diferentes discursos. Dito de outro modo, ao se reconsiderar a interdiscursividade, emergem as contradições, as diferenças, os apagamentos e os esquecimentos (Rosa Maria Bueno FISCHER, 2001).

São propriamente essas discontinuidades que nos interessam como resultado da descrição da análise dos discursos e não uma busca pela origem com o objetivo de reconstrução de uma história linear. Isto é, “não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 1986, p. 28) e isso requer que o discurso seja entendido como um conjunto de enunciados, como uma prática decorrente da articulação entre a formação de saberes e as práticas não discursivas. Ou seja, em uma relação entre saber e poder, onde o enunciado parte deste lugar que é instituído de poder e, ao mesmo tempo, o institui.

Assim, a condição mesma do enunciado, essa sua função, para Foucault (1986), é formada por quatro elementos básicos que serão observados na análise das leis e dos projetos de lei. São eles: 1) um referente: um princípio de diferenciação, algo que possamos identificar; 2) um sujeito: uma posição que pode ser ocupada, de onde se pode afirmar alguma coisa; 3) um campo associado: a coexistência, associação e correlação de enunciados, sejam eles do mesmo discurso ou de outros discursos; 4) uma materialidade específica: são coisas que foram, de fato, ditas, escritas em algum tipo de material que podem ser reproduzidas em diferentes épocas (FISCHER, 2001, p. 202).

Se quisermos, então, analisar os discursos em suas condições, seus jogos e efeitos, seria preciso optar por essas decisões: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento e suspender a soberania do significante (FOUCAULT, 2014).

Essa tomada de decisões traz consigo alguns princípios indispensáveis: 1) o princípio da inversão: é preciso deixar de lado a ilusão da crença do reconhecimento das fontes dos discursos, desempenhada pelo papel de autoria, da disciplina ou da vontade de verdade. Isto para que se reconheça os princípios de rarefação, buscando distinguir os meios de exclusão, limitação e apropriação do discurso, investigando, ainda, como esses meios se formaram, a que tipo de necessidade vieram responder, como se transformaram ao longo do tempo, qual limitação ocuparam e em que medida foram modificados; 2) o princípio da descontinuidade: os discursos devem ser entendidos como práticas que se cruzam, mas também que se opõem e se ignoram, enfim, como práticas descontínuas e não como um discurso único e ilimitado, contínuo e silencioso que deve ser descoberto; 3) o princípio da especificidade: o discurso deve ser entendido como práticas que fazemos e impomos às coisas, encontrando-se, aqui, o princípio de sua regularidade e não um jogo de significações prévias e decifráveis, já que não dispomos de providências pré-discursivas; 4) o princípio da exterioridade: cessar a busca pela essência do discurso ou pelo centro de sua significação, para começar a investigar suas condições, ou não, de possibilidade e de emergência (FOUCAULT, 2014). Torna-se necessário deixar o discurso aparecer em sua complexidade, nos desprendendo de entendimentos que compreendem o discurso como signos incutidos de significados escondidos e distorcidos, onde o trabalho do pesquisador seria revelar o que estava por de trás, desmascarar o oculto.

Deste modo, o que é pertinente na perspectiva adotada nas análises desenvolvidas nesta pesquisa é tratar o material empírico na sua multiplicidade de acontecimentos. Todos os documentos serão vistos na condição de um objeto que emerge do interior de um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas. É nesse sentido que Michel Foucault (1986) já demonstrava que:

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos

de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 1986, p.56).

Nesse caso, torna-se importante que a descrição dessas práticas seja feita de tal forma que nenhum discurso seja entendido como plenamente naturalizado, mas sim como múltiplo, complexo e imprevisível. Trata-se, assim, de compreender como algumas práticas acabam por objetivar os sujeitos, os grupos, suas ações e seus modos de vida. Interessa, por fim, investigar como os enunciados aqui apresentados se formaram, se transformam e o porquê de sua emergência (FISCHER, 2001). Por esse motivo e com o objetivo de interrogar as condições de aparecimento, as contingências políticas, econômicas, históricas e sociais que acompanharam o surgimento ou o desaparecimento de certos enunciados – que foram legitimados ou deslegitimados por relações de poder em determinado lugar e momento histórico, torna-se imprescindível uma contextualização política da conjuntura histórica e do embate político entre concepções normativas contrapostas tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos.

2.3 O CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO E ESTADUNIDENSE

No Brasil, o ano de 2013 foi palco de diversos protestos. O que começou como uma manifestação na capital paulista contra o aumento das passagens de ônibus se transformou em um movimento muito maior, com pautas heterogêneas e perspectivas bastante distintas. De um lado, movimentos da juventude, organizações e partidos de esquerda, movimentos estudantis e sindicatos, e, do outro, setores e partidos da direita conservadora que “buscavam instrumentalizar aquelas manifestações como forma de tentar enfraquecer a hegemonia político-eleitoral do bloco articulado em torno do PT.” (Rosana PINHEIRO-MACHADO; Adriano de FREIXO, 2019 p.91). Mesmo com toda essa reação conservadora iniciada em 2013, a presidenta Dilma Rousseff (PT) foi reeleita em 2014 com uma margem estreita de votos e um eleitorado dividido. Aécio Neves, que perdeu a disputa, alimentou ainda mais essa polarização quando se recusou a reconhecer o resultado das eleições e o contestou judicialmente. Esse quadro foi agravado cada vez mais com a insatisfação da esquerda com as políticas de

conciliação assumidas pela presidenta, com denúncias de irregularidades na Petrobras, com a Operação Lava Jato, e com a postura de oposição ao governo assumida pelos meios de comunicação.

Isto leva, em 2015, à crescente do discurso anticorrupção e a manifestações contrárias ao governo que dirigiam toda sua indignação ao Partido dos Trabalhadores (PINHEIRO-MACHADO; FREIXO, 2019). Ainda em 2015 a admissibilidade do *impeachment* da presidenta é aceita por Eduardo Cunha, presidente da câmara e deputado de base evangélica. O golpe se concretiza, mas não tem seu fim, em 2016 com o afastamento da presidenta pelo Senado Federal após o processo de *impeachment*. Michel Temer assume o governo e coloca em prática um conjunto de políticas econômicas de corte de gastos governamentais e aumento de impostos. Somado a isso, a forte atuação de grupos conservadores e o intenso ativismo conservador do judiciário, do Ministério Público Federal e da Polícia Federal, passaram a se constituir como ameaça às liberdades e aos direitos individuais (PINHEIRO-MACHADO; FREIXO, 2019). Exemplo disso foram as tentativas de cerceamento da liberdade de cátedra, o desrespeito de garantias jurídicas, a atuação de grupos conservadores como o Movimento Escola “sem” Partido e a construção de processos carregados de vícios, como o que levou o Presidente Lula à prisão. Nesse cenário, o golpe foi um marco importante de ruptura institucional engendrada por antigas elites econômicas, políticas e midiáticas (PINHEIRO-MACHADO; FREIXO, 2019) que favoreceu a organização da direita e seus movimentos conservadores. Entretanto, Pinheiro-Machado e Freixo (2019) destacam que pensar a desdemocratização somente a partir do *impeachment* é ignorar o fato de que o Estado brasileiro sempre apontou para existência de uma nação bipartida, onde as garantias de direitos fundamentais e a proteção da lei nunca funcionam plenamente para todos, deixando a população LGBTI+, negra, de classe baixa e periférica à margem.

Esse foi, então, o cenário de fundo em que ocorreram as eleições de 2018. O pleito contou com treze candidatos, mas foi Jair Messias Bolsonaro que hegemonizou a direita e ampliou a maioria direitista no Congresso Nacional (PINHEIRO-MACHADO; FREIXO, 2019). O na época deputado, sempre foi opositor do PT, associando o petismo aos elementos que repudiou durante toda a sua trajetória: desarmamento, redução da

maioridade penal e direitos humanos. Bolsonaro vinha ganhando força desde 2011 quando se mobilizou em torno de temas relacionados à moral sexual e de gênero, liderando a oposição ao Programa Escola sem Homofobia, apelidado por ele de “kit gay”. Como candidato à Presidente da República, Bolsonaro manteve suas pautas anteriores, utilizou-se de fake News, fortaleceu sua aliança com evangélicos e, ainda, propôs transferir a embaixada brasileira de Tel Aviv para Jerusalém, como fez Donald Trump (PINHEIRO-MACHADO; FREIXO, 2019).

Assim, mesmo com as ruas lotadas por protestos que se uniam em torno do #elenão, Bolsonaro foi eleito em segundo turno. É importante destacar que as principais forças políticas progressistas participaram das eleições de uma forma bem fragmentada, o que também contribuiu para a guinada da extrema direita. Desse modo, quando os movimentos LGBTI+ e feministas passam a ter suas reivindicações acolhidas por instituições públicas e começam a conquistar direitos, a família tradicional e os valores morais são acionados para fazer frente às mudanças concretas. Isto é, os pronunciamentos pela descriminalização do aborto no governo Lula, o 3º Plano Nacional de Direitos Humanos, o casamento homoafetivo, o Programa Escola sem Homofobia, os textos dos Planos de Educação que abarcavam as questões da diversidade, bem como as conquistas jurídicas descritas no próximo ato desta tese, provocaram uma oposição à agenda LGBTI+ e uma reação muito bem organizada dos setores conservadores da sociedade, instaurando uma disputa política que ainda está em curso. Desse modo, podemos marcar um primeiro momento dessas reações conservadoras nas manifestações de junho de 2013 de uma maneira fragmentada e difusa e, posteriormente, de um modo mais coordenado com o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (Marina Basso LACERDA, 2019). Entretanto, mesmo que as ações da direita tenham se dado de forma mais coordenada com o golpe, não há hegemonidade na direita brasileira, uma vez que não existe consenso em temas como política econômica e valores democráticos, sendo o antipetismo a pauta que unia essa frente política (LACERDA, 2019).

Por esses motivos, Lacerda (2019) entende que o que há no Brasil é um novo conservadorismo, “é uma parcela dessa direita, é o ideário que hegemonizou a direita e levou Bolsonaro à presidência” (LACERDA, 2019). Em outras palavras, a nova direita

seria aquela construída em torno da dita família tradicional, do militarismo, do anticomunismo e da defesa dos valores morais. Lacerda (2019) enfatiza que os atores de sustentação de Bolsonaro incluem:

evangélicos, forças armadas, policiais, defensores da família tradicional. As forças armadas e as forças policiais finalmente encontram um representante que defende sem restrições suas agendas, inclusive de autorização para matar. Os evangélicos aderem em peso a Bolsonaro – as principais lideranças, Silas Malafaia e Edir Macedo, o apoiam; a minoria dos católicos (48%), mas a maioria dos evangélicos (66%), o apoia. E é essa força, defensora de uma plataforma neoliberal – ainda que com contradições – que se legitima eleitoralmente. É a expressão de uma coalizão neoconservadora que adquiriu hegemonia na sociedade e que levou à presidência um de seus representantes, sem recursos e sem apoio do sistema político estabelecido (LACERDA, 2019, p. 193).

É nesse mesmo sentido que Pinheiro-Machado e Freixo (2019) compreendem o bolsonarismo como um fenômeno político maior que a própria figura do presidente, e que se caracteriza por uma visão de mundo ultraconservadora, pregando a volta aos valores tradicionais e assumindo uma retórica fortemente nacionalista que rejeita tudo que esteja ligado à uma visão progressista do mundo (PINHEIRO-MACHADO; FREIXO, 2019). Seguindo o mesmo caminho, André de Macedo Duarte e Maria Rita de Assis César (2020) compreendem o bolsonarismo como:

um movimento político autoritário, de extrema-direita, que promove divisões ou clivagens (simbólicas, econômicas, culturais, políticas) entre formas de vida cujo valor e significado é avaliado a partir de rígidos processos de hierarquização valorativa. Um aspecto central do Bolsonarismo é distinguir entre as vidas que valem mais, as que valem menos e as que nada valem. Em sentido amplo, o Bolsonarismo é uma forma viver, sentir, pensar e se relacionar consigo, com os outros e com o mundo, é um ethos autoritário e violento, que reafirma e reforça as posições normativas da ordem, da segurança e da hierarquia, escorando-se em valores e concepções patriarcais, heterossexuais, cristãs, empreendedoristas e apegadas à branquitude, donde seu caráter racista e discriminatório. De modo geral, o Bolsonarismo é contrário à ciência, ao pensamento crítico e às políticas educacionais públicas, motivo pelo qual apoia práticas de censura contra a liberdade de cátedra, ao mesmo tempo em que agride o financiamento das universidades e sua autonomia administrativa. Enquanto amálgama do conservadorismo e do autoritarismo brasileiros, o Bolsonarismo encontra sua síntese no ideal fantasmático do Homem de Bem (Duarte, 2020), ideal normativo que se compõe de valores e ideais do cristianismo, do conservadorismo anti-esquerda, do patriotismo nacionalista, do armamentismo, do machismo, da família tradicional heterossexual, da meritocracia, do empreendedorismo econômico sacrificial, que responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso social, bem como de ideais relativos à plena liberdade de mercado, da recusa dos serviços e servidores públicos e

da liberdade das majorias para discriminar as minorias, sobretudo aquelas organizadas em movimentos políticos e sociais. Em um sentido político mais restrito, o Bolsonarismo tem como propósito fortalecer a oposição binária entre nós/eles, amigo/inimigo, por meio da qual se pretende minimizar e, se possível, neutralizar toda forma de oposição e dissidência política. O Bolsonarismo orienta-se por um projeto paradoxal de democracia, de caráter autoritário, que se propõe a restringir os direitos e liberdades daquelas formas de vida que não espelham seu modelo ideal normativo de cidadão, o Homem de Bem (DUARTE; CÉSAR, 2021, p. 02).

A figura do homem de bem se materializa, então, como modelo normativo do bolsonarismo, movimento construído em torno do medo e do rechaço à diversidade e à pluralidade. Nesse caminho, seu oposto, o abjeto, aqueles e aquelas que não se encaixam nesse modelo podem/são expostos à violência (DUARTE, 2020) e à maximização da precariedade de suas condições. Desse modo, Bolsonaro além de se intitular defensor do militarismo, anticomunista e antipetista, cresce, significativamente, ao agregar os elementos anti-LGBTI+ e religiosos. É assim que Bolsonaro passa a encarnar, paulatinamente, uma coalizão neoconservadora (LACERDA, 2019).

Assim, no que diz respeito mais especificamente ao objeto dessa tese, Bolsonaro criticou constantemente os materiais de combate à homofobia em seu período de campanha, apoiou o Programa Escola “sem” Partido e enfatizou o combate à “ideologia de gênero”. Nas palavras do próprio presidente, a ênfase de seu programa de educação³³ se daria mais na “matemática, ciências e português, sem doutrinação e sexualização precoce” (LACERDA, 2019). Seu vice, General Hamilton Mourão, segue o mesmo pensamento, afirmando que a fragilidade da família ocasiona problemas sociais e que promotores de “agendas particulares” aproveitariam para atacar áreas carentes, como as crianças criadas por mães e avós.

Como já afirmavam os neoconservadores norte americanos, o projeto para uma boa sociedade não eram as políticas sociais, mas sim, uma família fortalecida. Isto é, tanto no novo conservadorismo brasileiro, quanto no neoconservadorismo americano o

³³ No que diz respeito a universidade pública em um período de crise da democracia brasileira, Lisboa (2021) destaca que o modelo de universidade pública, assim como as pautas de gênero e diversidade, se tornou alvo de disputa de um projeto autoritário. A autora também argumenta que o aumento do acesso à universidade pública por populações historicamente excluídas causou uma reação de grupos antidemocráticos, conservadores, reacionários e neoliberais, que passaram a propagar narrativas autoritárias que se contrapõem àquelas reivindicações democráticas (LISBOA, 2021).

eixo é a atuação da direita cristã pela ideia de que a família seria a solução para todas as disfunções sociais (LACERDA, 2019).

Nesse sentido, como aconteceu recentemente no Brasil, o Estados Unidos também presenciou uma coalizão entre diferentes tradições políticas, reunidas por uma mentalidade neoconservadora na década de 1960. Como reação aos avanços e direitos conquistados pelo movimento feminista e LGBT, houve uma integração entre uma grande parcela do movimento religioso evangélico, do partido republicano e de intelectuais conservadores. Essa coalizão favoreceu, então, a eleição de Ronald Reagan como presidente dos Estados Unidos em 1981 (LACERDA, 2019).

Lacerda (2019) demonstra como o neoconservadorismo é uma expressão que define ao mesmo tempo um movimento intelectual e político. O primeiro diz respeito aos acadêmicos anticomunistas e defensores do liberalismo econômico e suas produções na década de 1950, e o segundo se refere à coalizão neoconservadora na década de 1960. Assim, a partir da guerra fria, intelectuais começam a construir um movimento que tinha suas bases no liberalismo econômico, no tradicionalismo moral e no anticomunismo (LACERDA, 2019). Até os anos 1970 o que unificava os neoconservadores, além da oposição do Estado na economia era a crítica feita ao papel do Estado como fundamental no enfrentamento das desigualdades sociais. Quando o liberalismo passa a incluir demandas como as do programa do presidente Lyndon Johnson pela eliminação da pobreza e da desigualdade racial, intelectuais neoconservadores deixam o lado mais à direita do Partido Democrata para se aliarem-se à direita do Partido Republicano e à direita cristã (LACERDA, 2019, p. 22). Isto é, a forte oposição aos movimentos de reivindicação pelos direitos civis, pela libertação da mulher, contrários à guerra do Vietnã e a favor de cotas e ações afirmativas, acabaram fomentando a aliança neoconservadora que consolidou o movimento político neoconservador de eleição do presidente Ronald Reagan e da volta do controle do Senado dos Estados Unidos pelo Partido Republicano, o que não ocorria desde 1952 (LACERDA, 2019).

Nesse contexto, a direita cristã, formada por evangélicos com ligação com a renovação carismática católica, pode ser considerada o ponto principal dessa coalizão. A partir dos anos 1970 nota-se que a direita cristã passa a conquistar uma estrutura

organizacional e um poder de massa (LACERDA, 2019). Foram, então, duas causas que impulsionaram a participação de evangélicos em um projeto político conservador: a primeira se deu pelo avanço de pautas feministas e LGBT e a segunda pelo estímulo da parte mais à direita do Partido Republicano para que a direita cristã integrasse uma aliança neoconservadora. Em 1979 foram criadas duas organizações que impulsionaram ainda mais os evangélicos, além de atrair outros setores da direita. Foram elas, a Voz Cristã, uma soma de grupos “antigay” contra a pornografia e pró-família; e a Maioria Moral, que possuía grande espaço nas mídias e fazia oposição às demandas de mulheres e da população LGBT, defendendo os comportamentos “tradicionais de gênero” (LACERDA, 2019).

A direita cristã afirmava, então, que a “América” foi uma nação fundada em princípios bíblicos que estavam sendo corrompidos conforme a pluralidade avançava, fazendo com que a nação se desenvolvesse longe de Deus, cabendo aos religiosos, reagir frente a esse fato (LACERDA, 2019). A reação iniciou-se com a oposição à Emenda de Direitos Iguais, aprovada pelo congresso em 1972 com o objetivo de garantir igualdade de direitos às mulheres. Os evangélicos tomaram a frente da oposição, argumentando que a proposta incentivava o divórcio, o trabalho fora do ambiente do lar e desestabilizava os papéis do homem e da mulher na sociedade (LACERDA, 2019). Ainda segundo eles, as mulheres desejavam segurança, proteção e um marido provedor, e o que o feminismo tentava alcançar era um estímulo do divórcio, machucando as mulheres, que só poderiam ser ajudadas pelo patriarcado (LACERDA, 2019, p. 32). Nesse momento, a nova direita também estabeleceu seus métodos padrões de campanha, que não se embasavam apenas em protestos, mas incluíam coleta de assinaturas e a mobilização de cada estado. Com esses métodos o movimento teve sucesso, já que a proposta precisava ter sido ratificada por 38 estados até 1982, mas a campanha da nova direita fez com que apenas 30 estados o fizessem, invalidando a proposta de Emenda de Direitos Iguais que tinha sido aprovada pelo congresso em 1972 (LACERDA, 2019).

Outra questão do movimento feminista que causou uma reação extrema foi a permissão para o aborto em 1973. A oposição à permissão da Suprema Corte foi chamada primeiramente de pró-vida e depois renomeada de pró-família. Essa

oposição, originalmente criada pela Igreja católica e impulsionada por evangélicos e pela coalizão neoconservadora, “criou diversas organizações como a National Right to Life Committee (NRLC), a Life Amendment Political Action Committee (LAPAC), a American Life Lobb (ALL) e a National Pro-Family Coalition” (LACERDA, 2019, p. 33). Além dos direitos das mulheres, as pautas LGBT provocaram uma reação contundente. Com a descriminalização das relações homossexuais, a primeira parada do orgulho gay e a inclusão dos homossexuais na lei local contra discriminação do condado de Miami – Dade, a direita neoconservadora apresentou a proposta do Ato de Proteção da Família, pelo senador Paul Laxalt, representante da Maioria Moral no Congresso. A proposta restringia o aborto e os direitos da população LGBT, promovia discriminação entre os gêneros e previa incentivos financeiros para famílias tradicionais em que as esposas ficassem em casa. Pretendia-se que ocorresse uma volta do ideal de família, baseada no casamento heterossexual como o único ente de autoridade moral. Além disso, a maioria da proposta tratava da educação, retirando a supervisão governamental à programas escolares religiosos e proibindo quaisquer programas ou matérias que tendessem a denegrir, diminuir ou negar o papel das diferenças entre os sexos como historicamente entendidos pelos Estados Unidos (LACERDA, 2019, p. 34). Entretanto, a direita cristã foi derrotada e a proposta nunca passou das comissões parlamentares.

Marina Basso Lacerda (2019) demonstra o percurso do neoconservadorismo baseado no que foi consolidado com a vitória da presidência dos Estados Unidos por Ronald Reagan³⁴. A autora salienta que na eleição do democrata Bill Clinton a direita cristã confirmou os evangélicos como uma força política considerável e continuou a perseguir suas pautas contrárias ao aborto, e aos direitos das mulheres e da população LGBT, sendo, inclusive, o apoio às *No Promo Homo Laws*, uma dessas pautas. A direita cristã também desempenhou um papel importantíssimo na eleição de George W. Bush, fazendo com que o movimento neoconservador fosse retomado, muito pela guerra contra o terrorismo e a guerra no Iraque. Além da política externa de agressividade militarista após o 11 de Setembro, a presidência de Bush foi marcada pelo reforço dos

³⁴ Foi também nesse período que as bases do argumento favorável as *No Promo Homo Laws* foram fortalecidas, como será mais bem detalhado no ato 5 desta tese.

papéis “tradicionais de gênero”, em que as mulheres eram submissas e vulneráveis e os homens dominantes e protetores (LACERDA, 2019). É com a eleição de Barack Obama que o movimento perde força, contudo o Tea Party surge nesse momento reascendendo o neoconservadorismo. Mais recentemente, com Donald Trump, vemos uma aproximação com os evangélicos, a mudança da embaixa dos Estados Unidos para Jerusalém, os diversos pronunciamentos machistas que colocam a mulher como cidadã de segunda classe, a promoção do “casamento tradicional” e a questão das pessoas trans* nas forças armadas, o que só confirma o ideário neoconservador (LACERDA, 2019).

Nesse sentido, estaria em um curso no Brasil um movimento neoconservador nos moldes existentes nos Estados Unidos. Isto é, há uma articulação de grupos que trabalham em prol de uma agenda neoconservadora que defenderia, entre outros pontos, os valores morais e religiosos da família tradicional em reação as conquistas do movimento feminista e LGBTI+ (LACERDA, 2019). Por esse motivo, o próximo ato apresentara uma contextualização da relação entre o direito e a população LGBTI+ nos Estados Unidos da América e no Brasil, resgatando as conquistas de direitos fundamentais que provocaram reações desse movimento neoconservador, resultando, entre outros fatores, nos projetos de lei e leis que compõe o *corpus* desta pesquisa.

3. SEGUNDO ATO – O PERCURSO HISTÓRICO DA GARANTIA DE DIREITOS FUNDAMENTAIS

Let us then by way of a very elementary beginning lay before you a photograph—a crudely coloured photograph—of your world as it appears to us who see it from the threshold of the private house; through the shadow of the veil that St. Paul still lays upon our eyes; from the bridge which connects the private house with the world of public life. Your world, then, the world of professional, of public life, seen from this angle undoubtedly looks queer. At first sight it is enormously impressive. Within quite a small space are crowded together St. Paul's, the Bank of England, the Mansion House, the massive if funeral battlements of the Law Courts; on the other side, Westminster Abbey and the Houses of Parliament. There, we say to ourselves, pausing, in this moment of transition on the bridge, our fathers and brothers have spent their lives. All these hundreds of years they have been mounting those steps, passing in and out of those doors, ascending those pulpits, preaching, money-making, administering justice. It is from this world that the private house [...] has derived its creeds, its laws, its clothes and carpets, its beef and mutton. And then, as is now permissible, cautiously pushing aside the swing doors of one of these temples, we enter on tiptoe and survey the scene in greater detail (WOOLF, 2016, sp).³⁵

Concebido como uma sequência de *A Room of One's Own*, o romance-ensaio *Three guineas* foi publicado em 1938 e desenvolvia, simultaneamente, questões políticas e estéticas. Na obra, a autora mostra seu olhar sobre a continuidade entre os âmbitos público e privado, relacionando a violência da sociedade com a violência doméstica sofrida por mulheres. O argumento é desenvolvido em torno do questionamento de como as mulheres poderiam evitar a guerra se elas estavam excluídas de qualquer tipo de experiência política e, conseqüentemente, das tomadas

³⁵ Deixe-nos, então, a título de um começo muito elementar, apresentar a você uma fotografia - uma fotografia grosseiramente colorida - de seu mundo como ele aparece para nós que o vemos da soleira de uma casa privada; através da sombra do véu que a Saint Paul ainda coloca sobre nossos olhos; da ponte que conecta a casa privada com o mundo da vida pública. Seu mundo, depois o mundo dos profissionais, da vida pública, visto por esse ângulo, sem dúvida, parece bastante estranho. À primeira vista é imensamente impressionante. Dentro de um pequeno espaço estão agrupados a igreja de Saint Paul, o Banco da Inglaterra, a Mansion House, os parapeitos maciços dos Tribunais de Justiça; do outro lado, Westminster Abbey e as Casas do Parlamento. Lá, dizemos para nós mesmas, pausando, nesse momento de transição da ponte, nossos pais e irmãos passaram suas vidas. Durante todas essas centenas de anos, eles têm subido aqueles degraus, entrando e saindo por aquelas portas, subindo aqueles pulpitos, pregando, ganhando dinheiro, administrando a justiça. É desse mundo que a casa privada [...] derivou seus credos, suas leis, suas roupas e tapetes, sua carne e carneiro. E então, como agora é permitido, afastando com cautela as portas giratórias de um desses templos, entramos na ponta dos pés e examinamos a cena em maiores detalhes (WOOLF, 2016, s.p, tradução minha).

de decisões do Estado. Historicamente, não apenas o gênero – como muito bem ilustrado por Woolf – mas também a raça, a sexualidade e a classe social foram marcadores de diferença e opressão que acabavam por excluir sujeitos das práticas políticas e das garantias de direitos básicos para sobrevivência. Recorrendo aos tribunais, a partir de movimentos sociais e manifestações, a população LGBTI+ conseguiu alavancar mudanças expressivas na área do direito que impulsionaram uma reação de setores conservadores tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos da América (SEFFNER, 2016).

Nesse sentido, este ato pretende apresentar um conjunto de decisões dos tribunais, no exercício da aplicação da lei, que tratam dos temas relacionados à população LGBTI+ no Brasil e nos Estados Unidos. Mas, em um estudo que se pretende pós-estruturalista, qual seria a necessidade de reconstruir uma linha do tempo dos direitos conquistados por tais sujeitos? Longe de objetivar a reconstrução de um passado, ou de remontar linearmente fatos históricos para alcançar a origem de um problema previamente estabelecido, realizar essa síntese de conquistas de direitos significa mostrar o que tornou possível a criação, na atualidade, de políticas que pretendem, pouco a pouco, maximizar a precariedade das vidas compreendidas no anagrama LGBTI+.

3.1. SISTEMA JURÍDICO NO BRASIL X SISTEMA JURÍDICO NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

No Brasil compete ao Conselho Nacional de Justiça controlar a atuação administrativa e financeira do Poder Judiciário. Entre os órgãos que o compõem estão: 1) o Supremo Tribunal Federal, corte superior do Brasil que é responsável por zelar pelo cumprimento do texto constitucional, estando entre suas principais atribuições: julgar as ações diretas de inconstitucionalidade (ADI)³⁶; julgar os recursos

³⁶ É uma ação de controle concentrado de constitucionalidade. Uma ação judicial proposta ao STF que decide se determinada lei ou ato normativo é constitucional (BRASIL, 1988).

extraordinários (RE)³⁷; julgar as ações declaratórias de constitucionalidade (ADC)³⁸; julgar as arguições de descumprimento de preceitos fundamentais (ADPF)³⁹; julgar as ações diretas de inconstitucionalidade por omissão (ADO)⁴⁰; julgar mandado de injunção (MI)⁴¹ quando a elaboração da norma regulamentadora for atribuição do Presidente da República, do Congresso Nacional, da Câmara dos Deputados, do Senado Federal, das mesas de uma dessas Casas Legislativas, do Tribunal de Contas da União, de um dos Tribunais Superiores ou do próprio Supremo Tribunal Federal; e julgar ainda a extradição solicitada por Estado estrangeiro; 2) o Superior Tribunal de Justiça que tem como função principal a interpretação uniforme da legislação federal; 3) as unidades da Justiça Federal Comum em que se incluem os juizados especiais federais; 4) a Justiça Especializada, que é formada pela Justiça do Trabalho, Justiça Eleitoral e pela Justiça Militar; 5) e ainda na esfera da Justiça Estadual encontram-se os juizados especiais, cíveis e criminais dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal, aos quais compete julgar causas de menor potencial ofensivo e de pequeno valor monetário (BRASIL, 1988).

O direito no Brasil é influenciado pelo sistema romano-germânico e é conhecido como *Civil Law*, o que significa que a aplicação do direito acontece com base no texto da lei. Assim, as leis e os códigos precedem os julgamentos. Contudo, na ausência da lei ou da omissão do legislador, o poder judiciário se utiliza da jurisprudência para que o direito seja aplicado. Isto é, se vale de casos semelhantes que já foram julgados pelo próprio poder judiciário para aplicação no caso concreto (Gregório Assagra de ALMEIDA, 2016).

³⁷ Recurso processual utilizado para pedir ao STF a impugnação de uma decisão sobre questões constitucionais. Sendo utilizado, assim, para contestar acórdãos de Tribunais Federais, Estaduais ou de Turmas Recursais.

³⁸ É uma das formas de exercício do controle de constitucionalidade concentrado que tem o objetivo de esclarecer judicialmente que uma dada norma é compatível com a Constituição.

³⁹ É uma ação de controle concentrado de constitucionalidade que tem como finalidade o combate a atos que desrespeitem os preceitos fundamentais da Constituição, sendo utilizada para combater, reaver ou evitar ofensas ao conteúdo constitucional (BRASIL, 1988).

⁴⁰ É a ação para tornar efetiva norma constitucional em razão de omissão de qualquer um dos Poderes ou de órgão administrativo (BRASIL, 1988).

⁴¹ Ação constitucional usada em um caso concreto com a finalidade de dar ciência ao Poder Legislativo sobre ausência de norma regulamentadora, possuindo efeito muito semelhante a ADO, diferenciando-se desta essencialmente por ser usado num caso concreto.

Já o direito americano, influenciado pelo sistema anglo-saxão, é denominado *Common Law*. Assim, nos Estados Unidos existem duas dimensões de governo caracterizadas pela divisão dos poderes nos espaços do território. Isto é, além do governo federal, há cinquenta Estados que possuem autonomia e um certo sentido de independência, mesmo que seja garantida a soberania à federação. Cada Estado possui, então, sua constituição e autonomia para regular seus sistemas de funcionamento. As Constituições Estaduais definem o tribunal, as formas, os ingressos de ações, as custas processuais e todo o restante da sistemática do poder judiciário e, por esse motivo, cada estado possui seu próprio sistema jurídico (ALMEIDA, 2016).

Nesse sentido, William Burnham (2006) enumera uma hierarquia do direito no país, estando em primeiro lugar a Constituição Federal seguida das: 2) leis federais, tratados e regras dos tribunais; 3) regras das agências administrativas federais; 4) *federal common law*, que são os casos julgados no âmbito da jurisdição federal; 5) constituições dos estados; 6) leis estaduais e regras dos tribunais estaduais; 7) *common law* dos estados, que são os casos julgados no âmbito das jurisdições estaduais. Entretanto, o autor destaca que essa hierarquia deve ser vista com cautela, uma vez que um direito que ocupa uma posição superior na hierarquia não é sinônimo de uso frequente, já que a maioria das ocorrências da vida diária de pessoas e empresas são, nos Estados Unidos, governadas pelo direito estadual. Além disso, cada nível hierárquico inclui sua respectiva jurisprudência interpretativa (ALMEIDA, 2016).

A estrutura jurisdicional do país inicia com o mais alto tribunal que é a Suprema Corte dos Estados Unidos, que equivale ao Supremo Tribunal Federal no Brasil; depois pelas Cortes de Apelação, que seriam os Tribunais Regionais Federais brasileiros; seguidas das Cortes Distritais, que corresponderiam às seções e subseções da Justiça Federal no Brasil; e ainda a Corte do Comércio Internacional, sem equivalente no Brasil. Nesse sentido, a própria Suprema Corte, que atua como uma Corte nacional dos Estados Unidos, escolhe, de modo discricionário os casos a serem julgados (*review on writ of certiorari*). Já a estrutura jurisdicional dos estados é bem mais complexa, uma vez que os estados possuem autonomia na estruturação da justiça, fazendo com que as estruturas sejam diferentes dependendo do estado. De modo geral, os estados possuem os juízos de primeiro grau (*trial courts*), presidido por um juiz que atua na corte

da comarca e possui competência geral. Em sua maioria, os estados possuem uma Corte de Apelações e uma Suprema Corte Estadual. Entretanto, nos estados em que não existe uma instância intermediária, os recursos de apelações são encaminhados diretamente dos juízes de primeiro grau para a Suprema Corte do estado (ALMEIDA, 2016).

3.2. OS PRECEDENTES JUDICIAIS NO CONTEXTO DOS DIREITOS LGBTI+ NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

3.2.1 De *One, Inc. V. Olesen* aos primeiros casos de tentativas de casamento igualitário

Até mesmo antes da batalha de *Stonewall*, o movimento LGBTI+ recorria aos tribunais americanos na busca pela anulação de leis que estigmatizavam seus integrantes. Da discriminação por conta da AIDS à luta pela igualdade no casamento e à tentativa do presidente Trump de banir as pessoas transgênero do serviço militar, os tribunais do país presenciaram uma mudança no que diz respeito à aquisição de direitos fundamentais da população LGBTI+.

Em 1958 aconteceu a primeira decisão da Suprema Corte dos EUA que lidou com a homossexualidade, tratando dos direitos de liberdade de expressão. *One, Inc. V. Olesen* surgiu quando Otto Olesen ordenou às autoridades postais que o volume de uma revista com conteúdos homossexuais fosse apreendido por considerar seu conteúdo obsceno sob a lei federal. O editor da revista moveu um processo, argumentando que as ações do governo violavam a primeira e a décima quarta emenda. O tribunal de primeira instância se posicionou a favor do governo e considerou a revista obscena por conter histórias e poemas que “pretendiam despertar o público gay” (355 U.S 371, 1958). No recurso protocolado ao Tribunal de Recursos do Nono Circuito, a decisão também terminou favorável ao governo, uma vez que o juiz responsável declarou que “a homossexualidade só pode ser discutida de um ponto de vista científico, histórico e crítico” e que a revista trazia conteúdos “moralmente depravantes e degradantes”, sendo a revista “obscena e suja”. Contudo, no ano

seguinte, a Suprema Corte reverteu a opinião do tribunal de recursos e a batalha jurídica terminou favorável à revista (355 U.S 371, 1958).

Anos depois da vitória da revista *One*, surgem os primeiros casos que buscavam direitos igualitários no casamento, entretanto, os quatro casos foram rejeitados. Em 1971, em *Richard John Baker v. Gerald R. Nelson*, dois ativistas norte-americanos solicitaram uma licença de casamento em Minneapolis. O secretário do Tribunal Distrital do condado negou o pedido argumentando que os dois requerentes eram do “mesmo sexo”. O casal protocolou um apelo para a Suprema Corte do Estado do Minnesota e teve, literalmente, o juiz Fallon Kelly virando as costas para a sustentação oral do advogado que os representava (William Eskridge JUNIOR, 2000). O argumento para a rejeição do pedido foi o de que os estatutos proibiam o casamento entre pessoa do mesmo sexo e que essa decisão não ofendia a constituição porque a procriação e a educação dos filhos eram fundamentais para a proteção constitucional concedida ao casamento. Em 1972 o casal de ativistas recorreu à Suprema Corte dos Estados Unidos da América e teve a resposta de que o recurso foi rejeitado por falta de uma questão federal substancial (191 N.W.2d 185, 1971).

Em 1973, *Jones v. Hallahan*, Marjorie Jones e Tracy Knight também tiveram sua licença de casamento negada no estado do Kentucky, com o argumento de que o que elas estavam propondo não era considerado casamento (501 S.W.2d 588, 1973). John Singer e Paul Barwick apelaram à ordem do tribunal que negou a licença de casamento por eles requerida com a justificativa de que a negação de uma licença de casamento para duas pessoas do mesmo sexo não constitui uma ausência de quaisquer direitos constitucionais. Assim, o apelo à corte de Washington encerrou o caso *Singer v. Hara* com a negação da licença de casamento por considerar, entre outros fatos, que “A instituição do casamento como união de homem e mulher, envolvendo exclusivamente a procriação e a educação dos filhos em uma família, é tão antiga quanto o livro de Gênesis.”, além de citar o caso *Jones v. Hallahan de Kentucky* como um precedente para rejeição do pedido (84 Wn.2d 1008, 1974).

3.2.2 Os casos de luta por direitos da população trans*

Em 1976, em *Richards v. United States Tennis Association*, a tenista Renee Richards, que se identificava como uma mulher transgênero, foi impedida de se classificar para o campeonato Aberto de Tênis dos Estados Unidos na divisão feminina. A Associação Norte Americana de Tênis exigiu testes corporais e cromossômico que demonstrassem que a tenista cumpria os requisitos biológicos necessários para ser considerada uma mulher, alegando que a principal preocupação ao instituir o teste era garantir que nenhum competidor tivesse vantagens, e que existia, sim, uma vantagem para um homem que passou por uma cirurgia de “mudança de sexo” (400 N.Y.S.2d 267, 1977). A Associação Norte Americana de Tênis ainda afirmou que existiam cerca de 10.000 transexuais nos Estados Unidos e um número ainda maior de “personificações de mulheres e impostores” (400 N.Y.S.2d 267, 1977) que estavam interessados em conquistar prestígio nacional e concorrer aos milhões de dólares disponibilizados para os competidores. Por esse motivo, a Associação considerava que a realização de testes de comprovação de sexo era uma forma razoável de manter a lisura do processo competitivo. Entretanto, ao alegar que a Associação Norte Americana de Tênis, o Comitê Aberto dos Estados Unidos e a Associação de Tênis Feminino estavam cometendo uma violação da Lei de Direitos Humanos do Estado de Nova York, bem como da Décima Quarta Emenda da Constituição dos Estados Unidos, a tenista Richards teve sua liminar concedida e pode participar do campeonato de 1977. Contudo, o tribunal salientou que os testes corporais de identificação de sexo não estavam eliminados, pois eram reconhecidos como ferramentas aceitáveis para determinação sexual (400 N.Y.S.2d 267, 1977).

Outro caso que tratou de violência contra pessoas trans* foi *Brandon v. Richardson County*. Em 1993, Brandon Teena foi assassinado em Richardson, Nebraska. A mãe de Brandon moveu uma ação contra o condado de Richardson e o xerife Charles B. Laux por negligência, morte injusta e imposição intencional de sofrimento emocional em conexão com o assassinato de Brandon e aos eventos que levaram à sua morte. Brandon, que nessa época já se reconhecia como homem trans*, foi preso, agredido e estuprado por conta da sua identidade de gênero. Os agressores,

John Lotter e Marvin Nissen, ainda ameaçaram silenciá-lo completamente caso denunciasse o crime. Brandon procurou a polícia do condado, prestou queixas ao xerife Charles B. Laux e identificou os agressores. A polícia do Nebraska não efetuou a prisão, não comunicou a vítima sobre a decisão e não prestou apoio nem segurança a Brandon, que foi assassinado dias depois pelos mesmos agressores. Concluindo o caso, a Suprema Corte do Nebraska reafirmou a determinação do tribunal distrital de que o condado tinha o dever de proteger Brandon, tendo sido negligente, o que causou a Brandon dor e danos pré-morte (261 Neb. 636, 2001).

Historicamente pessoas trans* tem enfrentado inúmeras dificuldades no mercado de trabalho. Dois casos importantes sobre esse tema aconteceram em 2011 e 2012. São eles, respectivamente: *Glenn v. Brumby* e *Macy v. Holder*. O primeiro caso trata da mulher trans* Vandy Beth Glenn, na época editora legislativa da Assembléia Geral da Géorgia, que foi demitida ao informar seu supervisor, Sewell Brumby, que não se reconhecia mais na identidade masculina, mas agora se identificava como mulher trans* (663 F.3d 1312, 2011). O tribunal distrital decidiu que Brumby violou a Cláusula de Proteção Iguatária e concedeu o julgamento sumário a Glenn. O tribunal de apelação confirmou a decisão citando decisões do Primeiro, Sexto e Nono circuitos e encontrando evidências diretas de discriminação (663 F.3d 1312, 2011).

Já no segundo caso, Mia Macy, uma veterana de guerra e ex-detetive de polícia se candidatou à uma vaga de emprego como técnica de balística no Laboratório de Álcool, Tabaco, Armas de Fogo e Explosivos da Califórnia. Durante o processo de contratação, Macy se assumiu como uma mulher trans* e teve o emprego negado. Ela prestou queixa à Comissão de Oportunidades Iguatárias de Emprego que decidiu que a discriminação anti-transgênero é um tipo de discriminação sexual e, portanto, ilegal de acordo com o Título VII da Lei dos Direitos Civis de 1964 (0120120821, 2011).

3.2.3 As leis anti-sodomia e seus casos correlatos

Ainda em 1986, com a crise da AIDS e as antigas leis de sodomia, Michael Hardwick, um homem que havia sido preso pelo Departamento de Polícia de Atlanta sob acusação de violar o estatuto estadual de sodomia, isto é, por ter praticado sexo

oral e anal nas dependências de sua própria casa, foi procurado pela *American Civil Liberties Union* (ACLU) para ser representado em um caso que pedia a invalidação das leis de sodomia. Temos então, *Bowers v. Hardwick*, em que Hardwick processou o procurador da Geórgia, Michael Bowers, por uma sentença declaratória de que a lei de sodomia do estado não era válida (478 U.S. 186, 1986). Após o caso alcançar a Suprema Corte dos Estados Unidos, decidiu-se que a lei criminal da sodomia da Geórgia era constitucional – declarando que tais leis "têm raízes antigas" e estabelecendo uma rejeição fundamental dos direitos dos homossexuais que levou dezessete anos para ser revertida (478 U.S. 186, 1986). Foi somente em 2003, com *Lawrence v. Texas*, que a Suprema Corte encerrou as leis de sodomia em todo o país. O caso teve início em 1998, quando John Geddes Lawrence Júnior foi preso em seu próprio apartamento após ter sido flagrado em ato sexual com Tyron Garner, o que configurava contravenção sob a lei anti-sodomia do Texas (539 U.S. 558, 2003). Após pagar a multa e com a ajuda do *Lambda Legal*⁴², o casal enviou um recurso contra a sentença para a Décima quarta Corte de Apelações do Texas, que decidiu que a lei de sodomia era inconstitucional (539 U.S. 558, 2003). Contudo, uma decisão posterior do plenário do tribunal reverteu a decisão favorável à Lawrence. Foi apenas em junho de 2003, em uma decisão de 6-3 votos, que o tribunal considerou que o estatuto do Texas, que torna crime duas pessoas do mesmo sexo se envolverem em determinadas condutas sexuais e íntimas, viola a cláusula do devido processo. Para o Juiz Anthony M. Kennedy, a decisão se baseou no fato de que o "direito à liberdade sob a cláusula do devido processo lhes dá o direito total de se envolver em sua conduta sem a intervenção do governo" (539 U.S. 558, 2003) e ainda destacou que "o estatuto do Texas não promove nenhum interesse legítimo do Estado que possa justificar sua intrusão na vida pessoal e privada do indivíduo" (539 U.S. 558, 2003). Essa decisão inspirou reconsiderações nas leis vigentes da época, principalmente na lei que reconheceu o casamento entre pessoas do mesmo gênero como um direito fundamental. Antes da decisão de *Lawrence v. Texas*, alguns casos tiveram grande

⁴² Organização sem fins lucrativos, fundada em 1973, com a missão de alcançar o reconhecimento total dos direitos civis de lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans* e de todos que vivem com HIV, por meio de litígios de impacto, educação e trabalho de políticas públicas nos Estados Unidos.

importância no cenário dos direitos fundamentais da população LGBTI+ e, inclusive, abriram caminho para que *Lawrence v. Texas* fosse possível.

O primeiro caso na Suprema Corte que tratou dos direitos LGBT depois de *Bowers v. Hardwick* foi *Romer v. Evans*. No final dos 1980, o Colorado presenciou a emergência de grupos cristãos evangélicos socialmente conservadores, que se opunham aos ganhos legais e políticos obtidos nas décadas anteriores pelos movimentos sociais de populações historicamente excluídas (JUNIOR, 2000). Esses grupos conservadores, além de trabalharem para revogar leis que já vigoravam, conseguiram colocar em votação uma emenda constitucional estadual (Emenda 2), que tinha como objetivo revogar especificamente qualquer lei local ou estadual que protegesse pessoas homossexuais, lésbicas e bissexuais, além de proibir a aprovação de qualquer legislação que resguardasse a conduta, as práticas, ou os relacionamentos dessas pessoas (JUNIOR, 2000). Em 1992, 53% dos eleitores do Colorado aprovaram essa emenda (517 U.S. 620, 1996). Richard G. Evans processou o Governador do Colorado, Roy Romer, para anular a Emenda 2. A Suprema Corte do Colorado concordou com o tribunal de primeira instância, que declarou a inconstitucionalidade da Emenda 2. Contudo, o Estado ainda apelou ao Supremo Tribunal do Estados Unidos, que, em 1995, afirmou, em uma decisão 6-3, que a emenda não satisfazia a cláusula da proteção igualitária e era, portanto, inconstitucional (517 U.S. 620, 1996).

Já em 1998, em *Brangdon v. Abbott*, o dentista Randon Brangdon se recusou a realizar o tratamento dentário de sua paciente, Sidney Abbott, por esta ser portadora do vírus HIV. Abbott questionou sua política e a considerou discriminatória. Depois que um julgamento federal e um tribunal de apelação decidiram em favor de Abbott, Brangdon apelou e a Suprema Corte julgou o caso. O tribunal baseou sua decisão na Lei dos Americanos com Deficiência, que visava eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência no local de trabalho, em áreas públicas, em entidades governamentais e em tratamentos médicos. Visando a proteção por essa lei, Abbott demonstrou que ser portadora do vírus a enquadrava como portadora de uma deficiência (524 U.S. 624, 1998). O tribunal concordou por considerar que, uma vez que o HIV "limita substancialmente" (524 U.S. 624, 1998) as principais atividades da vida – como a reprodução – a infecção é uma deficiência que dá direito às proteções da Lei

dos Americanos com Deficiência às suas vítimas, e reenviou o caso ao tribunal de apelação, que decidiu a favor de Abbott, sustentando que tratá-la não representava uma ameaça direta ao dentista (524 U.S. 624, 1998).

Em 1992, em *Boy Scouts of America v. Dale*, a associação dos escoteiros revogou a filiação de Dale por descobrirem sua orientação sexual e sua relação com o ativismo dos direitos homossexuais. Dale entrou com uma ação contra os escoteiros, alegando que a associação tinha violado o estatuto de Nova Jersey, que proibia a discriminação com base na orientação sexual em locais públicos (530 U.S. 640, 2000). O Tribunal Superior de Nova Jersey considerou que a lei de acomodações públicas de Nova Jersey não se aplicava ao caso uma vez que os escoteiros não eram locais de acomodação pública e que a liberdade de expressão dos escoteiros, contida na Primeira Emenda, impediu o governo de forçar os escoteiros a aceitar Dale novamente (530 U.S. 640, 2000). A Divisão de Apelação do tribunal considerou que a lei de acomodações públicas de Nova Jersey se aplicava, sim, aos escoteiros por sua ampla adesão e suas conexões com diversas entidades públicas, e que os escoteiros a violaram ao revogar a filiação de Dale com base em sua orientação sexual (530 U.S. 640, 2000). Contudo, em 28 de junho de 2000, a Suprema Corte dos Estados Unidos considerou que, apesar da lei estadual que exigia tratamento igualitário para homossexuais em locais e instituições públicas, o direito constitucional à liberdade de associação permitia que os Escoteiros excluíssem uma pessoa homossexual, uma vez que uma organização privada pode excluir alguém da associação quando a presença dessa pessoa afeta de maneira significativa a capacidade do grupo de defender pontos de vista públicos ou privados (530 U.S. 640, 2000). Por esse motivo, a Suprema Corte considerou que a oposição à homossexualidade é uma parte expressiva da mensagem passada pelos escoteiros e que permitir homossexuais como líderes na associação poderia interferir nessa mensagem. Foi apenas em 2013 que a associação suspendeu a proibição de escoteiros gays e em 2015 de líderes abertamente homossexuais (530 U.S. 640, 2000).

3.2.4 Nabozny v. Podlesny: educação escolar e violência LGBTI+

Outro caso de grande importância que diz respeito, especificamente, ao tema desta tese é *Nabozny v. Podlesny*, que trata de educação escolar e direitos LGBTI+. Nele, o Tribunal de Apelações dos Estados Unidos para o Sétimo Circuito decidiu que escolas públicas e seus funcionários poderiam ser responsabilizados por não prestarem seu dever legal de proteção aos alunos que sofrem assédio (92 F.3d 446, 1996). O caso tratava de Jamie Nabozny, um estudante gay que frequentava uma escola pública em Ashland, Wisconsin. O relato mostrou que o estudante foi constantemente assediado, espancado, xingado, cuspidor, e submetido a uma simulação de estupro por outros dois estudantes enquanto a classe assistia a cena (92 F.3d 446, 1996). Jamie Nabozny relatou que reportou os abusos aos funcionários da escola, mas que ouviu da própria diretora que se ele queria ser abertamente gay teria que entender que “meninos são meninos e que ele deveria esperar ser submetido a assédios” (92 F.3d 446, 1996). Nabozny mudou para uma escola secundária local, mas continuou sofrendo violência tanto psicológica, quanto física, e mais uma vez a administração escolar o culpou pelos assédios (92 F.3d 446, 1996). Como consequência de anos de violência, Nabozny teve que ser submetido a uma cirurgia reparadora devido aos abusos físicos. Ele tentou suicídio em dois momentos e, por fim, abandonou a escola. Posteriormente, Nabozny processou o distrito escolar de Ashland e os funcionários das duas escolas, alegando que, devido à sua orientação sexual, os funcionários da escola não o protegeram, situação que violava a cláusula de proteção igualitária da Décima Quarta Emenda (92 F.3d 446, 1996). Além disso, alegou que eles aumentaram seu risco de danos, violando assim seu direito ao devido processo, também conforme a Décima Quarta Emenda. Em 1995, o tribunal distrital rejeitou o caso. A apelação foi discutida perante o Sétimo Tribunal do Circuito, que concluiu que os funcionários da escola haviam violado o direito de Nabozny à igualdade de proteção. Contudo, o tribunal inferior negou a reivindicação do devido processo e foi apenas em 1996, com o reenvio do caso para julgamento, que um acordo extrajudicial foi alcançado (92 F.3d 446, 1996). A decisão final do tribunal abriu precedente para o entendimento de que funcionários de escolas públicas podem

ser responsabilizados se não protegerem os alunos de forma igualitária (92 F.3d 446, 1996).

3.2.5 Direitos LGBTI+ e as forças armadas

Já em 1998, em *Able v. United States*, seis integrantes das forças armadas buscaram uma ordem para que a lei em vigor, que ficou popularmente conhecida como política do *Don't ask, Don't tell*⁴³, fosse banida por violar os direitos constitucionais à igual proteção e à liberdade de expressão. O juiz de primeira instância derrubou essa política, mas o tribunal de apelações de segunda instância reverteu a decisão em favor da lei

(88 F.3d 1280, 1996). Foi apenas em 2010 que a política do *Don't ask, Don't tell* foi banida.

Recentemente, o ex-presidente norte americano Donald Trump anunciou medidas parecidas ao divulgar uma série de *tweets* sobre uma política que proibia pessoas trans* de servirem em qualquer cargo nas forças armadas, afirmando que permitir que pessoas trans* ocupassem cargos militares incorreria em “tremendos custos médicos e interrupções”. Trump emitiu uma orientação formal sobre tal proibição aos Secretários de Defesa e Segurança Interna em um memorando de 25 de agosto de 2017, desconsiderando assim a decisão do também ex-presidente Barack Obama, em 2016⁴⁴. Tal decisão permitiu a presença de recrutas nas forças armadas independente de sua identidade de gênero, o que abriu portas para que diversos militares pudessem se assumir. Diversas ações como *Karnoski v. Trump*, *Stone v. Trump*, *Stockman v. Trump* - alegando a cláusula de igual proteção e do devido processo – foram movidas visando impedir que a proposta de proibição de pessoas trans* no serviço militar fosse implementada. Contudo, em *Doe v. Trump*, o Tribunal de Apelações do Distrito da Columbia apoiou o governo, após revisão do pentágono, e a Suprema Corte permitiu que a proibição entrasse em vigor (1:17-cv-01597-ckk, 1997). Assim, com o regulamento instaurado por Trump, pessoas trans* deveriam servir em

⁴³ Termo popular que indicava a política de restrição das forças armadas norte americanas de descobrir ou revelar membros ou candidatos homossexuais, lésbicas e bissexuais, além de restringir do serviço militar aqueles que se consideravam abertamente parte da população LGBTI+.

⁴⁴ Para saber mais acessar: <t.ly/xCA8>. Acesso em: 21 jun 2020.

função de seu gênero de nascimento e os candidatos que tivessem se submetido, ou que pretendiam se submeter, a tratamento médico ou cirurgia de redesignação sexual seriam excluídos do processo de seleção, enquanto aqueles que já eram incorporados poderiam correr o risco de serem expulsos. Foi apenas em janeiro de 2021, com a posse do atual presidente Joe Biden, que a proibição foi anulada.

3.2.6 Reconhecimento de relacionamentos e os casos correlatos ao casamento igualitário

Em dezembro de 1991 ocorreu o primeiro caso em que um tribunal de apelações reconheceu os direitos de uma parceira lésbica como equivalentes ao de um cônjuge. Sharon Kowalski morou com sua parceira, Karen Thompson, por aproximadamente quatro anos. Apesar dos pais de Sharon não estarem cientes do relacionamento, o casal trocou alianças e uma nomeou a outra como beneficiária em suas apólices de seguro (JUNIOR, 2000). Em 1983, Sharon sofreu um acidente de carro que a deixou com sérias lesões cerebrais e deficiências físicas permanentes. Thompson e o pai de Sharon, Donald Kowalski, solicitaram o direito de tutoria legal de Sharon. Com acordo que Thompson teria direito a visitas recorrentes, Donald Kowalski foi nomeado tutor legal da filha. Entretanto, a ordem de tutela emitida pelo tribunal deu controle total das visitas a Donald, que as proibiu e transferiu a filha para uma casa de repouso extremamente distante da que tinha sido acordada (478 N W 2d 790, 1991). Thompson apelou, mas o tribunal de apelação, inicialmente, confirmou a ordem com a justificativa de que testemunhas da família de Sharon e da equipe de saúde da casa de repouso disseram que as visitas de Thompson estavam causando tristeza e depressão em Sharon e que, ao permitir esse tipo de visita, ela estaria sendo exposta a um alto risco de abuso sexual (478 N W 2d 790, 1991). O caso mobilizou diversos grupos de direitos gays e de liberdades civis, que auxiliaram Thompson a reestabelecer seus direitos de visita e, posteriormente, a adquirir a tutela legal. Em maio de 1988, especialistas conduziram um estudo para determinar se Sharon tinha capacidade mental para expressar sua vontade em relação as visitas de Thompson. Foi a primeira vez, depois de quatro anos, que o casal pôde se reencontrar (JUNIOR, 2000). Com

isso, o direito de visita de Thompson foi reestabelecido de maneira limitada em janeiro de 1989 (478 N W 2d 790, 1991). No mesmo ano, o pai de Sharon pediu ao tribunal que um novo tutor fosse nomeado, devido à piora no seu quadro de saúde. Thompson entrou com uma petição para ser nomeada como tutora de Sharon. Três testemunhas foram contrárias à nomeação de Thompson e o juiz do Tribunal Distrital do Condado de St. Louis, Minnesota, nomeou uma amiga da família como tutora. Foi apenas em dezembro de 1991, no caso de retutela de Sharon Kowalski, que o tribunal de apelações do Minnesota decidiu a favor de Thompson (478 N W 2d 790, 1991). O tribunal concluiu que, embora um tribunal de primeira instância tenha ampla discricionariedade nos procedimentos de tutela, a corte abusou desta discricionariedade quando negou a petição de Thompson e desconsiderou o peso das provas (478 N W 2d 790, 1991). O tribunal ainda afirmou que os testemunhos médicos estabeleceram que Sharon tinha capacidade de expressar, de maneira confiável, preferência por voltar para casa em que vivia com sua parceira e, ainda, que a escolha de Thompson como tutora é apoiada pelo fato de que ambas são uma família de afinidade, que deve ser respeitada (478 N W 2d 790, 1991).

No que diz respeito ao casamento igualitário, *Baehr v. Lewin*, foi um caso de extrema importância. Três casais do mesmo gênero – Ninia Baehr, Genora Dancel, Tammy Rodrigues, Antoinette Pregil, Pat Lagon e Joseph Mellilo – entraram com um processo pelo direito de se casar, argumentando que a proibição do casamento entre pessoas do mesmo gênero no Havaí violava a constituição estadual (910 P.2d 112, 1996). Iniciado em 1990, o caso chegou a avançar nos tribunais estaduais, mas a Lei de Defesa do Casamento (DOMA), assinada por Bill Clinton, que proibia o governo federal de reconhecer o casamento homossexual, e uma emenda a constituição estadual em 1998, levou à rejeição do caso em 1999, o que acabou por impulsionar a criação de estatutos e emendas constitucionais que baniam as uniões de pessoas do mesmo gênero em nível estadual (910 P.2d 112, 1996).

Após o sucesso conquistado pelos defensores do casamento igualitário no Havaí ser revertido em 1999, temos *Baker v. Vermont*. Em 1997, Stan Baker e Peter Harrigan, Holly Puterbaugh e Lois Farnham, e Nina Beck e Stacy Jolles, processaram as jurisdições e o estado onde tiveram suas licenças de casamento negadas,

declarando que a negação das licenças violava os estatutos de casamento de Vermont e a Constituição Estadual. (744 A.2d 864, 1999). No mesmo ano, no tribunal de condado de Chittenden foi decidido que as leis de casamento do estado de Vermont não poderiam ser interpretadas em prol da permissão do casamento entre pessoas do mesmo gênero e, ainda, que as leis eram constitucionais, pois serviam o interesse público ao promover o vínculo indissolúvel entre a procriação e a educação dos filhos (744 A.2d 864, 1999). Os autores da ação apelaram da decisão à Suprema Corte de Vermont, que decidiu que, de acordo com a Cláusula de Benefício Comum da Constituição de Vermont, os casais do mesmo gênero deveriam receber os mesmos benefícios legais, proteções e obrigações que os casais heterossexuais casados (744 A.2d 864, 1999). Essa decisão levou a legislatura de Vermont a aprovar a lei da união civil do estado, em julho de 2000.

Após *Baker v. Vermont*, diversos supremos tribunais estaduais decidiram a favor do direito ao casamento por pessoas do mesmo gênero. Nos anos 2000, os primeiros foram: *Goodridge v. Department of Health* (798 N.E.2d 941, 2003), *re Marriage Cases – California Supreme Court* (43 Cal. 4th 757, 2008), *Kerrigan v. Commissioner of Public Health* (957 A. 2d 407, 2008) e *Varnum v. Brien* (763 N.W.2d 862, 2009).

Em abril de 2001, Hillary Goodridge, Julie Goodridge, David Wilson, Robert Compton, Michael Horgan, Edward Balmelli, Maureen Brodoff, Ellen Wade, Gary Chalmers, Richard Linnell, Heidi Norton, Gina Smith, Gloria Bailey e Linda Davies, representadas pela associação *Gay & Lesbian Advocates & Defenders (GLAD)*⁴⁵, processaram o Departamento de Saúde de Massachusetts (responsável por definir as políticas sob as quais as licenças de casamento eram emitidas) por terem suas licenças de casamento negadas naquele ano. Todos os casais possuíam relacionamentos de longa duração e alguns criavam filhos (798 N.E.2d 941, 2003). Em maio de 2002 o Tribunal Superior decidiu a favor do Departamento de Saúde ao argumentar que o pedido deveria ser dirigido ao legislativo e não aos tribunais, uma vez que a procriação

⁴⁵ É uma organização sem fins lucrativos fundada em 1978 por John Ward em Boston, Massachusetts, que, por meio de litígios, *advocacy* e trabalhos na área educacional para os direitos LGBTI+, tem o objetivo de erradicar a discriminação com base na orientação sexual, identidade de gênero ou status de HIV. Em 2016 a organização mudou seu nome para *GLBTQ Legal Advocates & Defenders*.

era o propósito principal do casamento e que era racional para a legislatura limitar o casamento a pessoas de sexos opostos, pois estas eram capazes de procriar (798 N.E.2d 941, 2003). A GLAD apelou ao Supremo Tribunal Judicial de Massachusetts, que decidiu em uma votação 4-3, que é inconstitucional negar as proteções, benefícios e obrigações conferidos pelo casamento civil à duas pessoas do mesmo sexo que tenham o desejo de se casar, uma vez que a constituição do estado prevê a dignidade e igualdade de todos os indivíduos e proíbe a criação de cidadãos de segunda classe (798 N.E.2d 941, 2003). Em 17 de maio de 2004, os primeiros casamentos entre pessoas do mesmo gênero aconteceram de forma legal no estado de Massachusetts. Segundo pesquisa conduzida pela CNN U.S., aproximadamente 6.100 casamentos ocorreram nos seis meses que sucederam a aprovação da lei.

Re Marriage Cases – California Supreme Court, também é uma reunião de casos que ocorreram depois da Suprema Corte da Califórnia ordenar que o prefeito de São Francisco não emitisse licenças de casamento para casais do mesmo gênero em 2004 (43 Cal. 4th 757, 2008). Em 2005, a Corte Superior de São Francisco decidiu que negar a liberdade de casamento a pessoas do mesmo gênero violava o direito fundamental de se unir em matrimônio e a garantia de proteção igualitária da constituição estadual (43 Cal. 4th 757, 2008). O Tribunal de Apelações da Califórnia reverteu a decisão. Em 2006, o recurso dos apelantes foi escutado e apenas em maio de 2008 a Suprema Corte decidiu que casais do mesmo gênero têm o direito fundamental de se casar, protegido pelas garantias de privacidade, devido processo e igual proteção perante a lei, previstos na Constituição da Califórnia (43 Cal. 4th 757, 2008). O tribunal concluiu, ainda, que duas leis que proibiam o casamento entre pessoas do mesmo gênero na Califórnia, uma promulgada em 1977 pelo legislativo e a outra em 2000 pelos eleitores estaduais (Proposição 22), eram inconstitucionais (43 Cal. 4th 757, 2008). Contudo, em novembro do mesmo ano, eleitores da Califórnia aprovaram a Proposta 8, que emendou a constituição do estado, limitando o casamento a casais de gêneros opostos. A Proposta 8 só caiu em *Hollingsworth v. Perry*, uma série de processos judiciais federais que levaram à legalização do casamento entre pessoas do mesmo gênero no estado da Califórnia (133 S.Ct. 2652, 2013). O caso começou em 2009, no Tribunal Distrital dos Estados Unidos para o Distrito Norte da Califórnia, que

anulou a Proposta 8, concluindo que proibir o casamento entre pessoas do mesmo gênero violava, sim, a igual proteção perante a lei (133 S.Ct. 2652, 2013). Os defensores da Proposta 8 apelaram para a Suprema Corte. Como resultado, a Suprema Corte entendeu que a decisão do tribunal distrital original (que derrubava a Proposta 8) deveria ser a decisão final somente neste caso, o que acabou por não gerar precedente formal para outros estados além da Califórnia (133 S.Ct. 2652, 2013).

Outro caso foi *Kerrigan v. Commissioner of Public Health*, que iniciou após oito casais do mesmo gênero terem suas licenças negadas. Em consequência disso, em 2004 a GLAD entrou com uma ação no Tribunal Superior de Connecticut. Em 2005, entrou em vigor o estatuto da união civil de Connecticut, que fornecia aos casais do mesmo gênero os benefícios de uma união civil, mas explicitava que o casamento era a união entre um homem e uma mulher. Os autores da ação apresentaram uma emenda com foco na distinção entre casamento e união civil (957 A. 2d 407, 2008). Em 2006, a proposta de emenda foi negada com o argumento de que a Constituição de Connecticut exige que haja proteção igual e devido processo legal, não que haja nomenclatura equivalente para tal proteção e processo (957 A. 2d 407, 2008). Após outra apelação dos autores, o Tribunal decidiu, em outubro de 2008, por 4-3, que negar aos casais do mesmo gênero o direito de se casar, mesmo garantindo-lhes um status paralelo sob o nome de união civil, violava as disposições de igualdade e liberdade da Constituição de Connecticut (957 A. 2d 407, 2008). O Tribunal ainda reconheceu que havia uma diferença substancial entre casamento e união civil, uma vez que a primeira poderia ser considerada uma instituição de importância histórica, cultural e social transcendente, enquanto o último goza de um status inferior (957 A. 2d 407, 2008).

O último caso semelhante do mesmo período foi *Varnum v. Brien*, em que seis casais do mesmo gênero tiveram suas permissões para se casarem negadas no estado de Iowa. Os casais entraram com uma ação no Tribunal Distrital do Condado de Polk, contestando o Estatuto de 1998, que definia o casamento como uma união entre apenas um homem e uma mulher, e afirmando que a proibição de outras formas de casamento violava os direitos de liberdade e proteção igual, incluindo o direito fundamental de se casar, o direito à privacidade e à associação familiar garantido pela Constituição do Iowa (763 N.W.2d 862, 2009). Os autores também alegaram que as

ações legislativas e executivas discriminavam os casais de forma inconstitucional com base na orientação sexual (763 N.W.2d 862, 2009). O Tribunal Distrital do Condado de Polk decidiu a favor dos requerentes, afirmando que a lei do casamento era inconstitucional e que as licenças de casamento deveriam ser emitidas (763 N.W.2d 862, 2009). Entretanto, em agosto de 2007 o juiz emitiu uma suspensão de sua decisão devido a um recurso para a Suprema Corte do estado. Em abril de 2009, a corte declarou que a cláusula de igual proteção da Constituição do Iowa exige que leis tratem de forma igualitária os indivíduos que estão em situação semelhante, concluindo que homossexuais e heterossexuais são semelhantes para fins legislativos (763 N.W.2d 862, 2009). O tribunal citou *Lawrence v. Texas* e *Romer v. Evans* como evidências de um histórico de discriminação contra gays e lésbicas e afirmou que a exclusão de tais pessoas da instituição do casamento civil não promove nenhum objetivo governamental essencial, indicando que a legislatura excluiu uma classe historicamente desfavorecida de uma importante instituição civil sem uma justificativa constitucionalmente suficiente (763 N.W.2d 862, 2009).

A concessão das permissões de casamento para pessoas do mesmo gênero pavimentou o caminho para o encerramento das proibições de adoções por casais homossexuais. As leis que proibiam a adoção por casais formados por pessoas do mesmo gênero entraram em vigor, principalmente, após forte campanha liderada por Anita Bryant⁴⁶, contra os direitos da população LGBTI+. Dentre os estados que possuíam esse tipo de lei estavam: Arkansas, Mississippi, Utah e Florida (onde a lei ficou vigente por 33 anos). Várias tentativas foram feitas na legislatura estadual para revogar a proibição de adoção, e houve várias contestações malsucedidas nos tribunais, como: *Seebol v. Farie*, *Cox v. Florida Department of Health and Rehabilitative Services*, *Amer v. Johnson* e *Lofton v. Kearney*. Foi apenas em 2010 que a lei mais antiga, a do estado da Florida, foi extinta. Assim, embora casais homossexuais estivessem proibidos de adotar, o estado permitia que casais do mesmo gênero fossem tutores legais. *In re: Gill* ilustrou um caso: Frank Martin Gill, um homem gay entrou com um pedido de adoção de dois meninos que ele e seu parceiro já criavam por três anos. Gill foi proibido de

⁴⁶ Anita Jane Bryant é uma cantora norte-americana, membro de uma congregação religiosa conservadora afiliada à convenção batista do sul que liderou uma campanha em 1977 para rejeitar uma lei local do Condado de Miami-Dade, Flórida, que proibia a discriminação com base na orientação sexual.

adotar devido à lei do estado da Flórida, que proibia a adoção por casais de gays e lésbicas. O tribunal de primeira instância declarou que a proibição violava os direitos iguais de proteção das crianças e de seus futuros pais conforme a Constituição da Flórida e concedeu o pedido de adoção de Gill (45 So 3d 79, 2010). O estado da Flórida apelou, mas o Tribunal de Apelação do Terceiro Distrito manteve a decisão do tribunal de primeira instância e recusou-se a prosseguir com quaisquer recursos, anulando efetivamente o estatuto de adoção anti-gay (45 So 3d 79, 2010).

Dessa maneira, quando casais do mesmo gênero começaram a adotar e a se casar legalmente, ficou explícito que a proibição federal de reconhecer esses casamentos, determinada pela Lei de Defesa do Casamento (DOMA) assinado por Bill Clinton, enfrentaria desafios legais. O primeiro caso bem sucedido que contestou a Lei de Defesa do Casamento foi *Gill v. Office of Personnel Management*. Os requerentes eram oito casais e três viúvos que haviam se casado em Massachusetts (682 F.3d 1, 2013). No processo, foi alegado que eles tiveram benefícios, concedidos normalmente a casais heterossexuais, negados. Questionou-se, também, a constitucionalidade da Seção 3 da Lei de Defesa do Casamento, que definia o termo casamento como “uma união legal entre homem e mulher como marido e mulher” e o termo cônjuge como “uma pessoa do sexo oposto que é marido ou mulher” (682 F.3d 1, 2013). O juiz distrital julgou que a Seção 3 do DOMA era inconstitucional mas, posteriormente, suspendeu a implementação de sua decisão enquanto aguardava a interposição de recursos (682 F.3d 1, 2013). Em maio de 2012, o Tribunal de Recursos do Primeiro Circuito afirmou a decisão de que a Seção 3 do DOMA era inconstitucional (682 F.3d 1, 2013).

Foi então em 2013, em *United States v. Windsor*, que várias seções do DOMA foram consideradas inconstitucionais. No caso, Edith Windsor e Thea Spyer tiveram seu casamento reconhecido pelo estado de Nova York em 2008. Com a morte de Spyer em 2009, Windsor recebeu todas as propriedades da falecida esposa e reivindicou isenção de imposto federal para cônjuge sobrevivente, mas a Seção 3 do DOMA a impediu, por considerar que cônjuge é apenas uma “pessoa do sexo oposto”. Windsor então processou o governo federal, no Tribunal Distrital dos Estados Unidos para o Distrito Sul de Nova York, em busca de reembolso (570 U.S. 744, 2013). Como o Departamento de Justiça se recusou a defender a constitucionalidade da Seção 3 do

DOMA, o Grupo Consultivo Jurídico Bipartidário (BLAG) interveio em defesa da lei, mas a juíza distrital decidiu que a Seção 3 do DOMA era, sim, inconstitucional, tendo sua decisão confirmada pelo Tribunal de Apelações dos EUA para o Segundo Circuito (570 U.S. 744, 2013). A Suprema Corte concedeu *certiorari* em dezembro de 2012 e proferiu a sentença em junho de 2013, em uma decisão majoritária, declarando que "a lei federal é inválida, pois nenhum propósito legítimo supera o propósito e efeito de depreciar e prejudicar aqueles a quem o Estado, por meio de suas leis de casamento, procurou proteger em personalidade e dignidade." (570 U.S. 744, 2013).

Após *United States v. Windsor*, outros direitos e benefícios federais foram estendidos a casais do mesmo gênero. A exemplo disso, em *Kitchen v. Herbert*, três casais processaram o governador de Utah Gary R. Herbert, o procurador-geral John Swallow e a funcionária do condado de Salt Lake Sherrie Swensen, em suas funções oficiais, pela proibição do casamento de pessoas do mesmo gênero (755 F.3d 1193, 2014). O Tribunal Distrital dos Estados Unidos para o Distrito de Utah considerou a proibição inconstitucional e sua ordem para que o estado não aplicasse as proibições entrou em vigor imediatamente, em 2013. Em 2014, a Suprema Corte dos Estados Unidos concedeu uma suspensão da ordem emitida pelo Tribunal Distrital enquanto aguardava a análise do recurso pelo Tribunal de Recursos do Décimo Circuito. No mesmo ano, o Tribunal de Apelações dos Estados Unidos para o Décimo Circuito confirmou a decisão do Tribunal Distrital, afirmando que tal proibição era inconstitucional, mas acabou suspendendo a decisão até a data da petição ao Supremo Tribunal (755 F.3d 1193, 2014). A Suprema Corte negou a petição e o Tribunal de Apelações dos Estados Unidos para o Décimo Circuito colocou em vigor a ordem que dava fim as proibições de casamento entre pessoas do mesmo gênero (755 F.3d 1193, 2014).

Contudo, foi apenas em *Obergefell v. Hodges* que a anulação das proibições de casamento no país como um todo foi conquistada. Entre 2012 e 2014, requerentes nos estados de Michigan (*DeBoer v. Snyder*), Ohio (*Obergefell v. Kasich* e *Henry v. Wymyslo*), Kentucky (*Bouker v. Beshear* e *Love v. Beshear*) e Tennessee (*Tanco v. Haslam*) entraram com processos nos tribunais distritais federais com causas referentes ao casamento. Depois que todos os tribunais federais decidiram a favor dos

requerentes, as decisões foram apeladas ao Tribunal de Apelações dos Estados Unidos para o Sexto Circuito, que determinou que os casos estavam vinculados à *Baker v. Nelson* e acabou considerando as proibições referentes ao casamento, constitucionais (576 U.S. 644, 2015). A consolidação desses casos ficou conhecida, então, como *Obergefell v. Hodges* e chegou a Suprema Corte dos Estados Unidos, que declarou, em junho de 2015, que o direito fundamental de se casar é garantido pela cláusula do devido processo e pela cláusula de igual proteção da décima quarta emenda da Constituição dos Estados Unidos (576 U.S. 644, 2015). Em uma decisão 5-4, ficou estabelecido que todos os cinquenta estados, o Distrito de Columbia e as regiões insulares deveriam realizar e reconhecer os casamentos de casais do mesmo gênero nos mesmos termos e preservando os mesmos direitos e responsabilidades que são concedidas aos casais de gêneros opostos (576 U.S. 644, 2015).

3.2.7 Título VII da Lei dos Direitos Civis de 1964

Em 2020, a Suprema Corte dos Estados Unidos declarou sua decisão de tornar ilegal, sob o Título VII da Lei dos Direitos Civis de 1964, a discriminação com base na orientação sexual e na identidade de gênero. A Suprema Corte consolidou os seguintes casos: *Bostock v. Clayton County*, *Altitude Express v. Zarda* e *R.G & G.R Harris Funeral Homes v. Equal Employment Opportunity Commission*.

Em *Bostock v. Clayton County*, Gerald Bostock, que era funcionário do Condado de Clayton desde 2003, foi demitido em 2013 por ter feito propaganda de uma liga de softball gay da qual fazia parte (590 U.S. ___, 2020). Bostock processou o condado no Tribunal Distrital dos Estados Unidos para o Distrito Norte da Geórgia, mas o tribunal decidiu favoravelmente ao condado considerando que o Título VII da Lei dos Direitos Civis não incluía proteção contra a discriminação em relação à orientação sexual. Bostock apelou ao Tribunal de Apelações dos Estados Unidos para o Décimo Primeiro Circuito, mas o tribunal confirmou a decisão anterior do tribunal distrital (590 U.S. ___, 2020).

Em *Altitude Express v. Zarda*, Donald Zarda, que era paraquedista na Altitude Express, foi demitido após uma atitude homofóbica de uma cliente. Zarda revelou à

cliente que era gay para deixá-la confortável com o fato de os dois serem amarrados juntos para a prática do esporte. Posteriormente, o namorado da cliente fez uma reclamação à empresa dizendo que o instrutor teria tocado sua namorada indevidamente. Zarda foi demitido e processou a Altitude Express no Tribunal Distrital dos Estados Unidos para o Distrito Leste de Nova York em 2014 (590 U.S ___, 2020). O tribunal decidiu a favor da companhia, apesar do memorando emitido pelo Departamento de Justiça e pela Comissão de Igual Oportunidade no Emprego, que tratava a orientação sexual como matéria protegida pelo Título VII da Lei dos Direitos Civis. Zarda faleceu em outubro do mesmo ano, mas a família continuou com o caso e apelou para o Tribunal de Apelações dos Estados Unidos para o Segundo Circuito. No decorrer do caso, Donald Trump foi eleito presidente e instruiu o Departamento de Justiça a reverter a decisão do memorando que considerava orientação sexual como matéria protegida pelo Título VII da Lei dos Direitos Civis, o que fez com que o tribunal de apelações reafirmasse a decisão do tribunal distrital (590 U.S ___, 2020). A representação de Zarda não cessou e buscou uma audiência perante o Tribunal Pleno do Segundo Distrito, que emitiu parecer revertendo as decisões anteriores e afirmando que o Título VII proíbe a discriminação no emprego por orientação sexual sob a categoria de sexo, explicitando que "porque a orientação sexual é uma função do sexo e o sexo é uma característica protegida pelo Título VII, segue-se que a orientação sexual também é protegida". A Altitude Express apelou da decisão e entrou com uma petição para que o caso fosse ouvido na Suprema Corte (590 U.S ___, 2020).

Em *R.G & G.R Harris Funeral Homes v. Equal Employment Opportunity Commission*, Stephens, uma funcionária da *R.G & G.R* que se apresentava como homem, decidiu em 2013 assumir para família e amigos sua transexualidade e passar por uma cirurgia de transgenitalização (590 U.S ___, 2020). Ao reportar o assunto para o seu chefe, Stephens explicou que voltaria ao trabalho após suas férias, com trajés adequados que estavam previstos no manual dos funcionários. Entretanto, semanas depois do comunicado, Stephens foi notificado que havia sido demitido. Stephens registrou uma queixa na Comissão de Igual Oportunidade no Emprego, que levou o caso de discriminação contra a *R.G & G.R* ao Tribunal Distrital dos Estados Unidos para o Distrito Leste de Michigan. Em 2016, o tribunal distrital considerou que identidade de

gênero não era uma classe protegida pelo Título VII da Lei dos Direitos Civis, que o dono da casa funerária era cristão e administrava a casa sob os princípios de sua religião e que a Lei de Restauração da Liberdade Religiosa permitia que Stephens fosse demitida por não se conformar aos padrões de gênero (590 U.S ___, 2020). A Comissão de Igual Oportunidade no Emprego apelou para o Tribunal de Apelações dos Estados Unidos para o Sexto Circuito, que reverteu a decisão e determinou que a discriminação por sexo do Título VII da Lei de Direitos Civis incluía pessoas trans* e impedia o dono da casa funerária de expressar sua liberdade religiosa. O caso chegou a Suprema Corte, mas Stephens faleceu antes da decisão final (590 U.S ___, 2020).

Os três casos vinculados chegaram a Suprema Corte dos Estados Unidos que declarou em 2020, em uma decisão 6-3, que as proteções do Título VII se estendiam para cobrir a identidade de gênero e a orientação sexual. O juiz Neil Gorsuch proferiu a decisão da corte:

Um empregador que despediu um indivíduo por ser homossexual ou transgênero despede essa pessoa por traços ou ações que não teria questionado em membros de um sexo diferente. O sexo desempenha um papel necessário e indisfarçável na decisão, exatamente o que o Título VII proíbe. Aqueles que adotaram a Lei dos Direitos Civis podem não ter previsto que seu trabalho levaria a esse resultado específico, mas os limites da imaginação dos redatores não fornecem razão para ignorar as exigências da lei. Só a palavra escrita é a lei, e todas as pessoas têm direito a seu benefício (590 U.S ___, 2020).

Diferente de *Obergefell v. Hodges*, que legalizou o casamento entre pessoas do mesmo gênero baseado na lei constitucional, neste caso a decisão envolveu a interpretação do Título VII sobre o significado original da palavra sexo (590 U.S ___, 2020).

3.3. AS JURISPRUDÊNCIAS DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL NO CONTEXTO DOS DIREITOS LGBTI+ NO BRASIL

3.3.1 União homoafetiva

Foi com o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132 que os Ministros do Supremo Tribunal Federal reconheceram a união estável para casais do mesmo gênero (BRASIL, 2011a, 2011b). Estavam na ementa: 1) a união homoafetiva e seu reconhecimento como instituto jurídico; 2) a proibição de discriminação das pessoas em razão do sexo, seja no plano da dicotomia homem/mulher, seja no plano da orientação sexual. A proibição do preconceito como capítulo do constitucionalismo fraternal. Homenagem ao pluralismo como valor sócio-político-cultural. Liberdade para dispor da própria sexualidade, inserida na categoria dos direitos fundamentais do indivíduo. Direito à intimidade e à vida privada; 3) tratamento constitucional da instituição da família. Reconhecimento de que a constituição federal não empresta ao substantivo “família” nenhum significado ortodoxo ou da própria técnica jurídica. A família como categoria sócio-cultural e princípio espiritual. Direito subjetivo de constituir família. Interpretação não-reducionista; 4) Propósito constitucional de estabelecer relações jurídicas horizontais ou sem hierarquia entre as duas tipologias do gênero humano. Identidade constitucional dos conceitos de “entidade familiar” e “família”; 5) Divergências quanto à fundamentação do acórdão, levando em consideração a impossibilidade de ortodoxo enquadramento da união homoafetiva nas espécies de família constitucionalmente estabelecida. Reconhecimento da união entre parceiros do mesmo gênero como uma nova forma de entidade familiar; 6) Interpretação do art. 1.732 do Código Civil em conformidade com a Constituição Federal, reconhecendo a união homoafetiva como família (BRASIL, 2011a, 2011b).

No início do julgamento, o relator das ações, o Ministro Ayres Britto, votou para exclusão de qualquer significado do artigo 1.723 do código civil que impedisse o reconhecimento da união entre pessoas do mesmo gênero como entidade familiar, argumentando que o artigo 3º, inciso IV, da Constituição Federal, veda qualquer discriminação em virtude de sexo, raça, cor e que, nesse sentido, ninguém pode ser diminuído ou discriminado em função de sua “preferência sexual” (BRASIL, 2011a, 2011b). As Ministras Cármen Lúcia Antunes Rocha, Ellen Gracie, Luiz Fux, Ricardo Lewandowski, Joaquim Barbosa, Gilmar Mendes, Marco Aurélio, Celso de Mello e Cezar Peluso, acompanharam o entendimento do Ministro Ayres Britto de que qualquer

depreciação da união estável homoafetiva colide com o inciso IV do artigo 3º da Constituição Federal. A decisão final que reconheceu a união estável homoafetiva ocorreu em maio de 2011 (BRASIL, 2011a, 2011b).

A união homoafetiva também é reconhecida como entidade familiar no Recurso Extraordinário 477.554. Edson Vander de Souza teve o benefício de receber pensão pela morte de seu companheiro, que era funcionário público do estado de Minas Gerais e com quem vivia uma união estável homoafetiva, garantido em primeira instância (BRASIL, 2011). Entretanto, o Tribunal de Justiça de Minas Gerais decidiu que a Constituição Federal reconhecia apenas a união heterossexual como entidade familiar, dependendo da edição de lei específica para que o benefício de pensão fosse concedido para companheiro homossexual. Edson Vander de Souza então recorreu ao Supremo Tribunal Federal e o Ministro Celso de Mello acolheu o recurso e reafirmou que em julgamento da ADPF 132 e a ADI 4.277 o STF proferiu a decisão que reconheceu como entidade familiar a união entre pessoas do mesmo gênero, além de haver declarado, com idêntica eficácia vinculante, que os mesmos direitos e deveres dos companheiros nas uniões estáveis heteroafetivas estendem-se aos companheiros na união estável homoafetiva (BRASIL, 2011). O que significou que homossexuais teriam o direito de receber a igual proteção das leis e do sistema político-jurídico. Afirmou, ainda, que o direito à busca da felicidade emana do postulado constitucional da dignidade da pessoa humana, autorizando, assim, o rompimento de obstáculos que impediam a qualificação da união civil homossexual como entidade familiar. Concluiu-se, assim, o recurso favorável ao requerente (BRASIL, 2011).

Já o Recurso Extraordinário 646.721, tratou da equiparação da união estável homoafetiva e heteroafetiva para os fins de regime sucessório. São Martin Souza da Silva teve concedido apenas 1/3 da herança de seu companheiro, com quem tinha uma união estável (BRASIL, 2017a). O Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul determinou que fosse calculada a herança em 1/3 para o recorrente e 2/3 para a parte ascendente. São Martin requereu que a partilha fosse calculada conforme o artigo 1.873 do Código Civil, que determina 50% para o cônjuge ou herdeiro e 50% para a ascendente (BRASIL, 2017a). O Ministro Marco Aurélio acolheu o recurso e determinou que não é legítimo desequiparar, para fins sucessórios, os cônjuges e os companheiros, isto é, a

família formada pelo casamento e por união estável e, ainda, que tal hierarquização entre entidades familiares é incompatível com a Constituição Federal (BRASIL, 2017a).

Outro caso que deriva da união estável homoafetiva é a concessão de licença maternidade para mãe não gestante. Tatiana Maria Pereira Fernandes ajuizou uma ação de concessão de licença gestante contra o Município de São Bernardo do Campo, afirmando que: é servidora pública pertencente ao quadro efetivo municipal; convive em união estável homoafetiva; sua companheira realizou fertilização bem sucedida utilizando seus óvulos; sua companheira atua profissionalmente como autônoma e não pode usufruir de licença maternidade (BRASIL, 2020a). A requerente argumentou que diante dos fatos, a segunda mãe teria direito à garantia constitucional da licença maternidade. O pedido foi julgado procedente em primeiro grau e o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo confirmou a decisão. Entretanto, um Recurso Extraordinário foi interposto pelo Município de São Bernardo do Campo, alegando que, diante do princípio da legalidade, não se tem previsão normativa que autorize o afastamento remunerado para licença maternidade semelhante à situação e que não há previsão de benefício para a mãe não gestante (BRASIL, 2020a). O Ministro do STF, Luiz Fux, acolheu o RE 1.211.446, afirmando que a concessão da licença maternidade deve seguir pela ampla proteção dada pelo texto constitucional à maternidade, ao melhor interesse do menor e à família, de modo que o fundamento para a outorga do benefício deixa de ser o fator biológico da gravidez e passa a ser o objetivo de fortalecer o vínculo afetivo e promover o convívio familiar (BRASIL, 2020a). O Procurador Geral da República opinou pelo desprovimento do recurso extraordinário e sugeriu a fixação de duas teses: 1) “É possível conceder-se licença-maternidade à mãe não gestante, em união estável homoafetiva, cuja companheira engravidou após procedimento de inseminação artificial” (BRASIL, 2020a). e 2) “É defesa a concessão da licença-maternidade em duplicidade dentro da mesma entidade familiar, assegurado à segunda mãe benefício análogo à licença-paternidade.”, a fim de considerar a sistemática da repercussão geral e os efeitos do recurso em relação a casos futuros semelhantes (BRASIL, 2020a).

3.3.2 Questões da população trans*

Ama Fialho ajuizou uma ação de indenização por danos morais à Empresa Beiramar Shopping Center Ltda., argumentando que, apesar de ser transexual, foi impedida de usar o banheiro feminino em abordagem grosseira e vexatória. A sentença de primeiro grau julgou o pedido como procedente, mas o Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina entendeu que não houve dano moral. O Ministro do STF, Luís Roberto Barroso, acolheu o Recurso Extraordinário 845.779 e afirmou que o caso em questão envolvia a projeção social da identidade sexual do indivíduo, aspecto diretamente ligado à dignidade da pessoa humana e a diversos direitos da personalidade, não podendo o tema ser reduzido a uma mera questão patrimonial de responsabilidade civil (BRASIL, 2015). O Ministro demonstrou que o caso em questão não era uma situação isolada, mas sim, um acontecimento rotineiro no contexto brasileiro. Ainda, destacou que o debate apresentava repercussão geral, especialmente do ponto de vista social e jurídico, e que a decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal poderia definir o padrão de conduta adequado em casos semelhantes, orientando não só as partes diretamente envolvidas, como as demais instâncias do Judiciário (BRASIL, 2015). O tribunal, por maioria, reputou constitucional a questão e reconheceu a existência de repercussão geral (BRASIL, 2015).

Já em 2018, o Ministro Luís Roberto Barroso, no Habeas Corpus 152.491, citou, em sua decisão, a resolução conjunta do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, que trata do acolhimento de pessoas LGBT em privação de liberdade no Brasil e estabelece que a pessoas trans* devem ser chamadas pelo nome social, contar com espaços de vivência específicos, usar roupas conforme o gênero escolhido e ter o direito de manter as características conforme a sua identidade de gênero (BRASIL, 2018). Determinou, então, que duas mulheres trans*, que estavam presas na Penitenciária de Presidente Prudente, São Paulo, por determinação do juiz de Direito da Vara Criminal da Comarca de Tupã, fossem transferidas para estabelecimento prisional compatível com suas identidades de gênero enquanto aguardavam julgamento do recurso de apelação (BRASIL, 2018).

Já o RE 670.422 – com repercussão geral, relatado pelo Ministro Dias Toffoli – e a ADI 4275 – de autoria da Procuradoria Geral da República, relatada pelo Ministro Marco Aurélio Mello – foram duas ações no STF que trataram da possibilidade de mudança de nome e gênero nos registros civis, para que pessoas trans* pudessem ser reconhecidas pelo gênero com o qual se identificam. No RE 670.422, S.T.C que se reconhecia como homem, submeteu-se a tratamentos hormonais e à cirurgia de mastectomia, mas decidiu não realizar a cirurgia de transgenitalização. S.T.C entrou na justiça com o pedido de alteração de seu nome e sexo no registro civil, mas teve seu pedido negado em primeira instância e na 8ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, que firmou a possibilidade de mudança apenas do nome, e não do gênero, impondo como requisitos necessários para tal a realização de cirurgia de transgenitalização, prévia autorização judicial e a inclusão do termo transexual na certidão de nascimento (BRASIL, 2014a). Já no plenário, julgou-se que o tema do recurso envolvia questão constitucional e tinha repercussão geral (BRASIL, 2014a). Em razão da sobreposição de objetos e do argumento de aumento da participação social, o Ministro Marco Aurelio solicitou que o julgamento da RE fosse realizado em conjunto com a ADI 4275, de sua própria relatoria, que requeria interpretação do artigo 58 da Lei de Registros Públicos, conforme a constituição, para que pessoas trans* possam alterar tanto o nome, quanto o gênero no registro civil, sem necessidade de autorização jurídica prévia e de cirurgia (BRASIL, 2018a). No julgamento, em 2018, argumentou-se que

a alteração dos assentos no registro público depende apenas da livre manifestação de vontade da pessoa que visa expressar sua identidade de gênero. A pessoa não deve provar o que é e o Estado não deve condicionar a expressão da identidade a qualquer tipo de modelo, ainda que meramente procedimental (BRASIL, 2018^a, sp).

Assim, ao utilizar-se dos Princípios de Yogyakarta, do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, do posicionamento da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Pacto de São José da Costa Rica, evidenciou-se a diferença entre orientação sexual e identidade de gênero, bem como a proibição de toda forma de discriminação seja esta por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, ou de qualquer

outra natureza. Reconheceu-se, por fim, que “transgêneros que assim o desejarem, independentemente da cirurgia de transgenitalização, ou da realização de tratamentos hormonais ou patologizantes, o direito à substituição de prenome e sexo diretamente no registro civil.” (BRASIL, 2018a). O Superior Tribunal de Justiça já havia reconhecido esse direito no Recurso Especial 1.626.739, quando a 4ª turma concluiu que a intervenção médica não era um requisito para alteração do gênero em documentos públicos, argumentando que a identidade psicossocial prevalecia em relação à identidade biológica (BRASIL, 2018a).

3.3.3 Ensino da diversidade sexual e de gênero nas escolas

Após a aprovação dos planos de educação, diversos estados e municípios emendaram suas leis orgânicas para excluir o ensino de assuntos relativos à diversidade sexual e de gênero. A ADPF 461 – ajuizada por Rodrigo Janot, Procurador da República na época – alegava que a Lei 3.468/2015 ao vedar, no inciso X do artigo 3, a aplicação da “ideologia de gênero” e o uso dos termos gênero e orientação sexual nas escolas do Município de Paranaguá (PR), violava inúmeros princípios constitucionais e a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2020f). O relator da ADPF, Ministro Luís Roberto Barroso, destacou que a proibição de tratar conteúdos em sala de aula, sem uma justificativa plausível, impede que a educação desempenhe seu papel de transformação cultural e de promoção de igualdade. Ainda segundo o Ministro, vedar a utilização dos termos gênero e orientação sexual no ambiente escolar “significa conferir invisibilidade a tais questões. Proibir que o assunto seja tratado no âmbito da educação significa valer-se do aparato estatal para impedir a superação da exclusão social e, portanto, para perpetuar a discriminação” (BRASIL, 2018a). Assim, por unanimidade, o Tribunal julgou procedente o pedido formulado na arguição e, conseqüentemente, declarou a inconstitucionalidade formal e material do inciso X do artigo 3 da Lei 3.468/2015, uma vez que a norma comprometia o acesso a conteúdos relevantes para formação da vida íntima e social dos estudantes, além de desrespeitar a doutrina da proteção integral (BRASIL, 2018a).

Após o Ministro Luís Roberto Barroso proferir decisão liminar na ADPF 461, que determinou a suspensão dos efeitos da Lei 3.468/2015 do Município de Paranaguá (PR), o Procurador Geral da República da época, Rodrigo Janot, ajuizou outras cinco ADPFs que proíbem políticas de ensino com temas relacionados à diversidade de gênero e à orientação sexual. São elas: 1) ADPF 460, que questiona a Lei 6.496/2015 do Município de Cascavel (PR) e teve relatoria do Ministro Luiz Fux (BRASIL, 2020d); 2) ADPF 462, que questiona a Lei Complementar 994/2015 do Município de Blumenau (SC) e foi distribuída para o Ministro Edson Fachin (BRASIL, 2019a); 3) ADPF 465 de relatoria do Ministro Luís Roberto Barroso, que impugna artigo da Lei 2.243/2016 do Município de Palmas (TO) (BRASIL, 2020g); 4) ADPF 466 que questiona regra da Lei 4.268/2015 do Município de Tubarão (SC) e teve relatoria da Ministra Rosa Weber (BRASIL, 2020h); 5) ADPF 467 de relatoria do Ministro Gilmar Mendes que questiona dispositivo da Lei 3.491/2015 do Município de Ipatinga (MG) (BRASIL, 2020e). Para o Procurador-Geral, todas essas leis municipais ferem a competência privativa da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, segundo o Procurador, as leis, ao proibirem o ensino e a utilização de materiais didáticos com temas relacionados à diversidade, ferem o direito constitucional à igualdade; as liberdades constitucionais de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e a laicidade do Estado. Por fim, foram concedidas liminares para suspensão dos dispositivos questionados nas leis municipais e, na análise de mérito, todas as normas foram consideradas inconstitucionais. Ainda na votação da ADPF 462, o Ministro Edson Fachin indicou que fosse incluído na pauta de julgamento do plenário a ADI 5668, onde se pede o reconhecimento de omissão de defesa e de proteção dos direitos LGBTI+ no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2019a).

A ADPF 600, que foi ajuizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e pela Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexo, questionava o artigo 165 – A da Lei Orgânica do município de Londrina (PR). O artigo, inserido pela Emenda 55/2018, vedava a “adoção, divulgação, realização ou organização de políticas de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória,

complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tendam a aplicar a ideologia de gênero e/ou o conceito de gênero” (BRASIL, 2019). Nos autos da ADPF 600, o Ministro Luís Roberto Barroso suspendeu os efeitos de dispositivo da Lei, argumentando que: 1) vedar a adoção de políticas de ensino significa impedir a abordagem da temática de gênero na escola, o que acaba por desconsiderar um dado do presente que é a diversidade de identidade de gênero; 2) o município dispôs sobre as diretrizes e bases da educação, que é matéria de competência privativa da união; 3) a proibição, sem justificativa plausível, de conteúdos em sala de aula fere as normas do Pacto Internacional sobre Direitos Humanos de qual o Brasil é signatário; 4) a proibição também viola o princípio da proteção integral, assegurado pela constituição federal, uma vez que o não enfrentamento das questões de gênero contribui com o aumento do preconceito e da violação da dignidade de jovens e crianças (BRASIL, 2019).

A ADPF 457 trata do mesmo tema da ADPF 600. O Procurador Geral da República argumenta que a Lei 1516/2015 do Município de Nova Gama (GO), ao proibir a utilização de material didático que contenha ideias de “ideologia de gênero” nas escolas públicas municipais, viola: o direito à igualdade; a vedação à censura em atividades culturais; o devido processo legal, a laicidade do Estado; a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e o direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 2020). O relator, Ministro Alexandre de Moraes, considerou a lei municipal inconstitucional, tendo seu voto seguido pelo plenário, argumentando que compete à União a edição de normas gerais em matéria de educação e que a eventual necessidade de suplementação da legislação federal para regulamentação do interesse local não justifica a proibição de conteúdo pedagógico que não corresponde as diretrizes fixadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2020). O relator afirmou, ainda, que a Lei viola princípios constitucionais relacionados à promoção do bem de todos e ao princípio segundo o qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Para o Ministro, a proibição do material que faz referência às questões de gênero não cumpre com o dever do Estado de promover políticas de igualdade e

inclusão, mas contribui para a manutenção da discriminação com base na orientação sexual e na identidade de gênero (BRASIL, 2020).

No mesmo caminho, a ADPF 526 foi ajuizada pelo Partido Comunista do Brasil contra o parágrafo 5º do artigo 162 da Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu (PR) que proibia, nos termos da Lei, “a adoção, divulgação, realização ou organização de políticas de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual” (§ 5º do art. 162, acrescido pela Emenda à Lei Orgânica Municipal 47/2018) (BRASIL, 2020c). O Partido Comunista do Brasil requeria a suspensão cautelar do parágrafo e, no mérito, a declaração de inconstitucionalidade da lei, argumentando que, além de afrontar diversos preceitos fundamentais, a norma usurpa a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, restringe o direito de expressão do professor, o direito do estudante, o direito a diversidade e a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2020c). O relator, Ministro Dias Toffoli, concedeu medida cautelar que suspendeu a eficácia do dispositivo. Posteriormente, em uma decisão unânime, os Ministros seguiram voto da então relatora, Ministra Cármen Lúcia, e julgaram a ADPF 526 procedente, declarando a inconstitucionalidade do dispositivo da Lei, sob o argumento de que ocorreu invasão da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, afrontou-se o princípio da isonomia, o direito fundamental da liberdade de cátedra e a garantia do pluralismo de ideias (BRASIL, 2020c).

Além das ADPFs, três ADIs sobre o mesmo tema foram ajuizadas. Tratava-se da ADI 5537, proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (BRASIL, 2020i); da ADI 5580, proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (BRASIL, 2020j) e da ADI 6038, proposta pelo Partido Democrático Trabalhista; que pleiteavam declaração de inconstitucionalidade da Lei 7.800, do estado do Alagoas, que fundou, no sistema educacional estadual, o Programa Escola Livre (BRASIL, 2020k). Baseado nos princípios do projeto Escola “sem” Partido, a lei que ficou conhecida como “Lei da Mordaça”, previa, dentre outras, as normas abaixo:

“**Art. 1º** - Fica criado, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”, atendendo os seguintes princípios: I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; [...] V – reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; [...] VII – direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica; **Art. 2º** - São vedadas, em sala de aula, no âmbito do ensino regular no Estado de Alagoas, a prática de doutrinação política e ideológica, bem como quaisquer outras condutas por parte do corpo docente ou da administração escolar que imponham ou induzam aos alunos opiniões politícopartidárias, religiosa ou filosófica. §1º Tratando-se de disciplina facultativa em que sejam veiculados os conteúdos referidos na parte final do caput deste artigo, a frequência dos estudantes dependerá de prévia e expressa autorização dos seus pais ou responsáveis. [...] **Art. 3º** - No exercício de suas funções, o professor: I – não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para qualquer tipo de corrente específica de religião, ideologia ou político-partidária; [...] III – não fará propaganda religiosa, ideológica ou político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas ; IV – ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas das várias concorrentes a respeito, concordando ou não com elas; V – salvo nas escolas confessionais, deverá abster-se de introduzir, em disciplina ou atividade obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com os princípios desta lei. [...]” (BRASIL, 2020i, s.p).

Na decisão, o Ministro Marco Aurélio foi voto vencido, e a maioria do plenário seguiu o voto do relator, Ministro Roberto Barroso, para quem a lei viola a competência privativa da União para legislar sobre Direito Civil e diretrizes e bases da educação nacional, salientando, ainda, que a liberdade de expressão exerce papel insuplantável e que é por meio dela que ocorre a participação democrática (BRASIL, 2020i). Barroso também afirmou que as leis municipais que pretendem excluir as menções ao gênero e a orientação sexual dos currículos, caminham na contramão dos valores democráticos uma vez que “Não tratar de gênero e de orientação sexual no âmbito do ensino não suprime o gênero e a orientação sexual da experiência humana. Apenas contribui para a desinformação das crianças e dos jovens a respeito de tais temas e para a perpetuação de estigmas e do sofrimento que deles decorre” (BRASIL, 2020i).

3.3.4 Criminalização da LGBTfobia e doação de sangue por homossexuais

Com o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão 26 (ADO 26), de relatoria do Ministro Celso de Mello e do Mandado de Injunção 4733 (MI

4733), de relatoria do Ministro Edson Fachin, o plenário do STF entendeu que houve omissão inconstitucional por parte do Congresso Nacional, quando este não editou lei que criminalizasse os atos de LGBTfobia (BRASIL, 2020m, 2020l). Os Ministros Celso de Mello, Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Gilmar Mendes, Luís Roberto Barroso, Luiz Fux, e as Ministras Rosa Weber e Cármen Lúcia reconheceram a mora do Congresso Nacional para incriminar atos que atentam contra os direitos fundamentais da população LGBT e votaram pelo enquadramento da homofobia e da transfobia como um tipo penal definido na Lei do Racismo 7.716/1989, até que seja possível que o congresso edite lei específica (BRASIL, 2020m, 2020l). Os Ministros Ricardo Lewandowski e Dias Toffoli votaram pela procedência parcial dos pedidos, por entenderem que o ato só pode ser punido mediante lei aprovada pelo legislativo. Já o Ministro Marco Aurélio foi voto vencido, por não reconhecer a mora do Congresso Nacional. A fim da sessão, por maioria, aprovou-se a tese dos relatores e concluiu-se que é compatível com a Constituição Federal enquadrar as condutas homofóbicas e transfóbicas, reais ou supostas, nos crimes previstos na Lei do Racismo; que a repressão penal à prática de homofobia e transfobia não restringe o exercício da liberdade religiosa e, por fim, que o conceito de racismo ultrapassa aspectos biológicos e fenotípicos e pode ser entendido como a negação da dignidade e da humanidade de grupos vulneráveis (BRASIL, 2020m, 2020l).

Já a ADI 5.543, ajuizada pelo Partido Socialista Brasileiro, de relatoria no Ministro Edson Fachin, questionava os dispositivos da Portaria 158/2016 do Ministério da Saúde e da Resolução RDC 34/2014 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária, que relacionavam o perfil de homens homossexuais com vida sexual ativa à possibilidade de contágio por doenças sexualmente transmissíveis, proibindo a doação de sangue (BRASIL, 2020b). Na ação, o partido argumentou que a restrição a um grupo específico de pessoas configura preconceito, uma vez que o risco em contrair ISTs se baseia em comportamentos sexuais e não na orientação sexual. Por maioria dos votos, o Plenário do STF considerou as normas inconstitucionais (BRASIL, 2020b). O relator destacou que o tratamento igualitário não pode ser negado a uma pessoa que deseja doar sangue e, ainda, que a garantia da segurança dos bancos de sangue deve ocorrer por meio da admissão de critérios baseados em condutas de risco e não na orientação

sexual dos doadores (BRASIL, 2020b). A Ministra Rosa Weber destacou que as restrições estabelecidas pelas normas não atendem ao princípio constitucional da proporcionalidade, uma vez que desconsideram fatores importantes para avaliar condutas de risco (BRASIL, 2020b). O entendimento da corrente majoritária também foi formado pelos votos dos Ministros Gilmar Mendes, Dias Toffoli, Luiz Fux, Luís Roberto Barroso e da Ministra Cármen Lúcia. A corrente divergente entendeu que as restrições foram baseadas em dados técnicos e não na orientação sexual. Contudo, o Ministro Alexandre de Moraes afirma que, em seu entendimento, “é possível a doação por homens que fizeram sexo com outros homens, desde que o sangue somente seja utilizado após o teste imunológico, a ser realizado depois da janela sorológica definida pelas autoridades de saúde” (BRASIL, 2020b). Já o Ministro Ricardo Lewandowski e o Ministro Celso de Mello destacaram que deve se evitar a interferência em políticas públicas que foram cientificamente comprovadas e adotadas em democracias desenvolvidas (BRASIL, 2020b). O Ministro Marco Aurélio votou pela improcedência da ação. Entretanto, em uma decisão 7x4, o Plenário do STF considerou as normas inconstitucionais (BRASIL, 2020b).

3.4 AS “REAÇÕES”

O detalhamento trazido nos itens acima evidencia as mudanças expressivas conquistadas pela população LGBTI+ na área do direito, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos. O crescimento do movimento homossexual, a segunda onda do movimento feminista e suas produções acadêmicas sobre o conceito de gênero marcaram os anos 1960 com um apelo à diversidade como modo de visibilizar os sujeitos que sofriam com discriminações e violências por suas condições de classe, raça, etnia e, sobretudo, por sua orientação sexual e identidade de gênero. Esses movimentos liberacionistas filiados, em sua maioria, a uma concepção marxista e posteriormente a uma abordagem etnicista (SPARGO, 2006), lutaram pela legitimação de suas identidades e pela concretização de suas posições como sujeito de direito.

No Brasil, essa ideia de diversidade começa a ser desenvolvida apenas nos anos 1990 e se consolida com o estabelecimento de posições fixas de sujeitos e identidades

bem delimitadas a partir dos anos 2000 (SIERRA, 2013). A diversidade passa a ocupar um lugar importante no vocabulário político, social, midiático e, principalmente, educacional. Como já vimos, essa associação entre posições identitárias bem delimitadas e a diversidade possibilitou que se criasse uma parceria entre movimentos sociais e Estado (SIERRA, 2013). Parceria esta que foi consolidada no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e se estendeu até o governo da Presidenta Dilma Rousseff.

É interessante observar, com as jurisprudências apresentadas nesse capítulo, como o STF se transformou em uma instância de garantia de direitos e liberdades da população LGBTI+ conquistados durante as décadas de governo do PT e, depois, conquistados severamente a partir da crise política que se instaura em 2013, passa pelo Impeachment e culmina na vitória de Jair Bolsonaro em 2018. Há, portanto, um movimento de tensionamento evidente entre o Judiciário e o Legislativo.

No Brasil, a criação de políticas para a diversidade, além de balizar a regulamentação de projetos e currículos educacionais, se consolidaram na forma de programas, planos e conferências – como a 1ª Conferência Nacional LGBT, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT e programa Brasil sem Homofobia (criado com o apoio do movimento LGBT brasileiro), por exemplo – e na criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres e da Secretaria de Direitos Humanos. (SIERRA, 2013).

Isto implica dizer que, mesmo que antes fizéssemos a crítica a uma parceria entre movimentos sociais e Estado, esta produziu diversos avanços no combate à precarização da vida de sujeitos historicamente excluídos e violentados por instituições construídas aos moldes da classe média, branca, machista, homofóbica, bifóbica, lesbofóbica, transfóbica. Isto é, ocorreram avanços significativos nos últimos anos no que diz respeito à conquista de direitos fundamentais da população LGBTI+ e isso provocou uma reação de setores conservadores da sociedade, que se utilizaram de diversas estratégias para retomar o campo em que haviam perdido (SEFFNER, 2016). A educação é um desses campos, e a produção de projetos de leis e leis que excluem a existência desses sujeitos é uma das estratégias.

É nesse sentido que direitos considerados inatos para uma parcela da população enquadrada nos quesitos de normalidade são, a todo momento, colocados à prova quando se trata da população LGBTI+. Percebe-se que nos Estados Unidos essas leis só tomaram forma em estados notadamente conservadores, mas no Brasil acabaram alcançando o território nacional por completo. Entretanto, nos dois países é possível notar que a defesa da família e a proteção da criança foram utilizadas como estratégias de articulação e convencimento de diversos setores da sociedade, com o objetivo de restringir o avanço e o alcance das pautas de igualdade sexual e de gênero nas escolas.

4 TERCEIRO ATO – O PROGRAMA ESCOLA “SEM” PARTIDO

[...] the outsider will find herself in possession of very good reasons for her indifference. She will find that she has no good reason to ask her brother to fight on her behalf to protect ‘our’ country. “Our country,” she will say, ‘throughout the greater part of its history has treated me as a slave; it has denied me education or any share in its possessions. “Our” country still ceases to be mine if I marry a foreigner. “Our” country denies me the means of protecting myself, forces me to pay others a very large sum annually to protect me, and is so little able, even so, to protect me that Air Raid precautions are written on the wall. Therefore if you insist upon fighting to protect me, or “our” country, let it be understood, soberly and rationally between us, that you are fighting to gratify a sex instinct which I cannot share; to procure benefits which I have not shared and probably will not share; but not to gratify my instincts, or to protect either myself or my country. For,’ the outsider will say, “in fact, as a woman, I have no country. As a woman I want no country. As a woman my country is the whole world. (WOOLF, 2016, s.p).⁴⁷

Virginia Woolf viveu em um contexto de mudanças que incluíram a conquista do sufrágio feminino no Reino Unido e a permissão de ingresso de mulheres no ensino superior. Entretanto, como bem observado pela autora, os avanços legais não significaram, necessariamente, uma mudança⁴⁸ nos valores sociais. Por mais que o acesso à educação tivesse sido ampliado às mulheres, isso não se transpôs em um ingresso às mesmas escolas e universidades frequentadas por homens; no mesmo sentido que o direito de se sustentar pelo trabalho remunerado não garantiu às

⁴⁷ “[...] a *outsider* se descobrirá em posse de motivos muito bons para sua indiferença. Ela descobrirá que não tem nenhum bom motivo para pedir a seu irmão que lute em seu nome para proteger “nosso” país. “Nosso país”, ela dirá, ‘ao longo da maior parte de sua história me tratou como uma escrava; negou-me educação ou qualquer participação em suas posses’. “Nosso” país ainda deixa de ser meu se eu me casar com um estrangeiro. “Nosso” país me nega os meios de me proteger, obriga-me a pagar anualmente a outros uma soma altíssima para me proteger, e ainda é tão pouco capaz, de me proteger que as precauções contra ataques aéreos estão escritas na parede. Portanto, se você insistir em lutar para proteger a mim ou ao “nosso” país, deixe-se entender aqui entre nós, seria e racionalmente, pois você está lutando para garantir um instinto sexual o que eu não posso compartilhar; para adquirir benefícios que não compartilho e que provavelmente não compartilharei; mas para garantir meus instintos ou proteger a mim mesma ou meu país. Pois, a mulher marginal dirá ‘de fato, enquanto mulher, eu não possuo um país, enquanto mulher não quero nenhum país. Enquanto mulher meu país é o mundo inteiro.’ (WOOLF, 2016, s.p, tradução minha).

⁴⁸ É importante destacar que Virginia Woolf está se referindo à um contexto específico de um determinado momento histórico. Fazer um paralelo com a autora é também destacar as suas diferenças. Assim, no Brasil, as mudanças legais em defesa da comunidade LGBTI+ destacadas no capítulo anterior não podem ser subestimadas. Por certo que essas mudanças ainda não se traduziram completamente em mudanças sociais, mas o caminho para que isso aconteça está aberto e as mudanças são notáveis. É nesse sentido que o conflito e a violência contra a população LGBTI+ é acirrado. Há, pois, um conflito político e social em curso.

mulheres as mesmas oportunidades de empregos, ou as mesmas chances de preencher os requisitos necessários para se concorrer às vagas disponíveis. Ao tratar da educação das mulheres, Woolf demonstrou muito bem como o tema sempre esteve ligado à uma dicotomia entre a esfera da vida pública e privada. Assim, ao utilizar a ideia da “filha do homem instruído”⁴⁹ a autora demonstra que entre as mulheres da época, as que logicamente teriam mais acesso à educação seriam as filhas de famílias de classe alta, se em comparação com as de classes inferiores que, além de mulheres, eram desprovidas de condições sociais e econômicas. Contudo, até mesmo as filhas de homens instruídos não recebiam o mesmo tipo de educação que os homens de sua classe e de suas famílias. Isso mostra que as condições de acesso para as mulheres ao ensino não foram garantidas e nem incentivadas até mesmo nas classes mais altas, e que, apesar das mudanças legais, as mulheres continuavam sendo relegadas ao espaço da vida privada, do cuidado, dos afazeres domésticos, da maternidade e da manutenção do matrimônio. Já os homens transitavam com muita facilidade entre o espaço privado, mantido pelas mulheres, e o espaço público, que lhes era assegurado. Assim, os valores pelos quais homens e mulheres foram educados eram extremamente distintos. Homens foram ensinados desde o nascimento a valorizar posições de prestígio, ocupar espaços de liderança, exibir vestimentas e títulos, defender a nação que tinha os criado, ao passo que as mulheres tinham divergências em nutrir o mesmo sentimento patriota por uma nação que não as reconhecia do mesmo modo.

Quase um século depois, no Brasil, inicia-se um movimento que tenta se valer também de um sentimento nacionalista, de uma suposta proteção da nação, ao excluir dos currículos, e demais aparatos educacionais, conteúdos que tratam de populações historicamente subalternizadas. Trata-se do Movimento Escola “sem” Partido, que começou a se organizar em 2003 e foi fundado em 2004 por Miguel Nagib, definindo-se como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”⁵⁰ (Luis Felipe MIGUEL, 2016). Segundo os apoiadores do

⁴⁹ “The daughter of educated man” (WOOLF, 2016, s.p, tradução minha).

⁵⁰ Disponível em: < <https://t.ly/KeZS> > Acesso em: 28 jun. 2019.

movimento “[p]or trás da ação aparentemente espontânea dos ‘despertadores de consciência crítica’, existe uma bem elaborada e difundida doutrina da doutrinação.”⁵¹.

Assim, Karl Marx, as discussões de classe e o embate ao comunismo constituíram a principalmente frente de combate do MESP. A essa possível tentativa de instaurar o comunismo no sistema de ensino, os apoiadores do movimento deram o nome de “doutrinação marxista cultural”. Além disso, a doutrinação ideológica estava fortemente ligada às questões de uma moral religiosa. Nesse sentido, de acordo com Mauro Donato:

Miguel Nagib é o pai da criatura. Em 2003, sua filha chegou da escola dizendo que o professor de história havia equiparado Che Guevara a São Francisco de Assis. Foi o bastante para que ele se mobilizasse. Nagib é advogado, procurador do Estado de São Paulo e estava indignado com a “doutrinação política e ideológica dos alunos por parte dos professores”, com a “usurpação dos direitos dos pais na educação moral e religiosa de seus filhos”, e seja lá o que ele quis dizer com isso, no ano seguinte nascia o Escola Sem Partido. (DONATO, 2016, s/p; grifos do autor)⁵²

Contudo, é apenas ao inserir a pauta de uma moral sexual e de gênero que o MESP ganha força. Assim, assumindo uma posição de combate as discussões de gênero no ambiente escolar, aliada à ideia de doutrinação política e ideológica o projeto começa a ganhar notoriedade no cenário nacional em 2010. Para isso, o alvo da proibição das discussões de gênero está bem definido, ou seja, estão em foco aquelas abordagens que discutem as questões de gênero a partir de um questionamento radical das naturalizações das diferenças biológicas entre mulheres e homens e do determinismo biológico das experiências, corpos e práticas afetivo-sexuais nas escolas (SANTOS, MOTTIN, 2020). Tais questionamentos epistemológicos, apelidados ficcionalmente de “ideologia de gênero”, promovem, de acordo com o MESP, a confusão na cabeça das crianças, o ataque à família tradicional brasileira e ferem o direito de estudantes de aprender os conteúdos que realmente importam (SANTOS, MOTTIN, 2020). Ferem, ainda, o direito dos pais de que as crianças e adolescentes tenham a educação moral – agora moral sexual e de gênero – em consonância com os valores da sua família (SILVA, 2017).

⁵¹ Disponível em: <<https://t.ly/3ejk>> Acesso em: 28 jun. 2019.

⁵² Disponível em: <<https://t.ly/81WT>> Acesso em: 28 jun. 2019.

Assim, é possível perceber que apenas a partir do momento em que o gênero passou a ser uma questão importante para o MESP é que o movimento adquiriu destaque nacional e internacional. Para Luiz Miguel “o MESP permaneceu na obscuridade até o início da década de 2010, quando passou a ser uma voz frequente nos debates sobre educação no Brasil. Seu programa foi abraçado por todos os grupos da direita brasileira.” (MIGUEL, 2016, p. 595). Ainda no que se refere à essa visibilidade do MESP, o autor afirma que: “[o] crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada ‘ideologia de gênero’” (MIGUEL, 2016, p. 595).

Nesse caminho, o Deputado Estadual Flávio Bolsonaro pediu a Miguel Nagib que elaborasse um projeto de lei com base nas propostas do movimento, o que acabou dando origem ao Projeto de Lei 2974/2014, que propõe a criação, no âmbito do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, do programa Escola “sem” Partido – apresentado à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro em maio de 2014. (Fernando de Araújo PENNA, 2016). Em junho do mesmo ano, o vereador Carlos Bolsonaro realizou poucas modificações no texto e apresentou o então Projeto de Lei 867/2014 na Câmara Municipal do Rio de Janeiro.

Por mais que esses tenham sido os primeiros projetos de lei que propuseram a criação do programa Escola “sem” Partido, muitos outros foram propostos e tramitaram nas esferas nacional, estadual e municipal até mesmo após Miguel Nagib, fundador do MESP, declarar o fim das atividades do movimento a partir de 1 de agosto de 2019. Isso mostra que o fim das atividades do movimento não está diretamente ligado ao fim das tentativas de implementar suas propostas no sistema de ensino, seja este federal, estadual ou municipal. Prova disso é a mutabilidade do programa, que se utiliza de aparatos linguísticos para implementar suas ideias sob nomes diversos. Em outras palavras, é recorrente que as pautas centrais do ESP estejam no teor de projetos que não trazem o nome Escola “sem” Partido. Exemplo disso foi a Lei 7800/2016 do Alagoas, que utilizou o nome Escola Livre para instituir o programa Escola “sem” Partido no sistema de ensino estadual, fugindo, assim, da carga negativa que o nome inicial já vinha carregando em 2016. Como visto no ato anterior, os efeitos da lei alagoana foram suspensos em 2019 no julgamento da ADI 5.537.

Apesar da nota técnica da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal de 2016 e das diversas ADPFs e ADIs apresentadas no capítulo anterior considerarem o ESP, bem como as leis que o implantaram, inconstitucionais, em 2021 ainda tramitam projetos de lei que pretendem implementar o programa e emendas que objetivam alterar a lei orgânica para que municípios possam aderir ao Escola “sem” Partido. Mais recentemente, foi nomeada a nova coordenadora⁵³ da área de materiais didáticos do Ministério da Educação que é aliada e defende abertamente o Movimento Escola “sem” Partido. São, portanto, diversos fatores que reafirmam a importância de uma análise dos projetos de lei que pretendiam implementar o Escola “sem” Partido, mesmo que não aprovados ou com tramitação suspensa, uma vez que acompanhar e produzir material crítico sobre esses projetos, que cerceiam a liberdade dos professores e dos conteúdos em sala de aula, é fundamental em um momento que o gênero e a educação se transformaram em um campo de disputa político.

4.1 O TEXTO BASE

O Projeto de Lei 2974/2014 foi o primeiro a propor a criação do programa Escola “sem” Partido em um sistema de ensino. Apesar do projeto ter sido apresentado pelo, na época, Deputado Estadual Flávio Bolsonaro na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, o seu texto serviu de base para criação de diversos projetos, tanto na esfera municipal, quanto na esfera federal, já que dois modelos de projetos de lei foram escritos por Miguel Nagib e publicados no *site* do MESP para que Deputados e Vereadores pudessem copiar a proposta e apenas adequá-la como de sua autoria nas câmaras correspondentes.

⁵³ Sandra Ramos é professora do Centro de Ciência da Educação da Universidade Federal do Piauí, contudo, já sugeriu em entrevista ao jornal Estadão que as escolas deveriam tratar da diversidade das espécies a partir de uma teoria criacionista e não apenas a partir da teoria da evolução de Darwin. Além disso, em vídeo com Miguel Nagib, a atual coordenadora defende que existe um tipo de minoria ruidosa que defende ideologias político-partidárias na educação e que a Base Nacional Comum Curricular não considera uma perspectiva conservadora cristã. O vídeo está disponível em: < <https://t.ly/QgUN> >. Acesso em: 21 Abr. 2021.

O PL 246/2019, de autoria dos Deputados Bia Kicis; Chris Tonietto; Carla Zambelli; Caroline de Toni; Gurgel; Carlos Jordy; Aline Sleutjes; Luiz Philippe de Orleans e Bragança; Léo Motta; Alê Silva; Coronel Armando; Alexis Fonteyne; Kim Kataguri; Sóstenes Cavalcante; Julian Lemos; Alan Rick; Pr. Marco Feliciano; Enéias Reis; Joice Hasselmann; Nelson Barbudo, que “Institui o “Programa Escola sem Partido””; e o PL 867/2015, de autoria do Deputado Izalci, que “Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” possuem o mesmo texto.

O inteiro teor do projeto é apresentado no QUADRO 1.

QUADRO 1 – INTEIRO TEOR DO PL Nº 2974/2014

<p>Ementa: cria, no âmbito do sistema de ensino do estado do rio de janeiro, o “Programa Escola sem Partido”.</p>
<p>Autor(es): Deputado Flavio Bolsonaro</p>
<p>A Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, resolve:</p> <p>Art. 1º. Fica criado, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o Programa Escola Sem Partido, atendidos os seguintes princípios:</p> <p>I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;</p> <p>II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;</p> <p>III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;</p> <p>IV - liberdade de crença;</p> <p>V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;</p> <p>VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;</p> <p>VII - direito dos pais a que seus filhos menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas próprias convicções.</p> <p>Art. 2º. É vedada a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais.</p> <p>Art. 3º. No exercício de suas funções, o professor:</p> <p>I - não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo;</p> <p>II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, religiosas, ou da falta delas;</p> <p>III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;</p> <p>IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade – as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;</p>

V - deverá abster-se de introduzir, em disciplina obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais.

Art. 4º. Os conteúdos morais dos programas das disciplinas obrigatórias deverão ser reduzidos ao mínimo indispensável para que a escola possa cumprir sua função essencial de transmitir conhecimento aos estudantes.

Parágrafo único. A Secretaria de Estado de Educação poderá criar disciplina facultativa para a educação de valores não relacionados ao cumprimento da função referida no *caput* deste artigo, cabendo aos pais ou responsáveis decidir sobre a matrícula de seus filhos.

Art. 5º. As escolas das redes pública e particular deverão educar e informar os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença asseguradas pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no artigo 3º desta lei.

Parágrafo único. Para o fim do disposto no *caput* deste artigo, as escolas das redes pública e particular afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por alunos e professores, cartazes com o conteúdo e as dimensões previstas no Anexo desta lei.

Art. 6º. A Secretaria de Estado de Educação poderá promover a realização de cursos de ética do magistério para professores da rede pública de ensino, a fim de informar e conscientizar o educador sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que se refere ao abuso da liberdade de ensinar em prejuízo da liberdade de consciência e de crença do educando e do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 7º. A Secretaria Estadual de Educação poderá criar um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta lei, assegurado o anonimato.

Art. 8º. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Anexo I – deveres do professor

I - O Professor não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo;

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, religiosas, ou da falta delas;

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; e

V - O Professor não criará em sala de aula uma atmosfera de intimidação, ostensiva ou sutil, capaz de desencorajar a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus, nem permitirá que tal atmosfera seja criada pela ação de alunos sectários ou de outros Professores.

Justificativa

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral -- especialmente moral sexual -- por vezes incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais.

Diante dessa realidade -- conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos --, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas públicas e privadas, e a

usurpação do direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais, como se passa a demonstrar.

1 - A liberdade de aprender -- assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal -- compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores.

2 - Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores.

3 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação política ou ideológica.

4 - Ora, é evidente que a liberdade de aprender e a liberdade de consciência dos estudantes restarão violadas se o professor puder se aproveitar de sua audiência (literalmente) cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais.

5 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, já que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, escolhas que beneficiam, direta ou indiretamente, os movimentos, as organizações, as políticas, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor.

6 - Por outro lado, a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura uma afronta ao próprio regime democrático, já que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores.

7 - Ademais, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (*Curso de Direito Administrativo*, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”

8 - E não é só. O uso da máquina do Estado -- que compreende o sistema público de ensino -- para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível, ainda, com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal.

9 - No que tange à educação moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos -- que tem no Brasil a mesma hierarquia das normas constitucionais, segundo a jurisprudência do STF -- estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.

10 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar as disciplinas obrigatórias -- aquelas disciplinas que o aluno é obrigado a frequentar sob pena de ser reprovado --, para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos.

11 - Com outras palavras: o governo, as escolas e os professores não podem se aproveitar do fato de os pais serem obrigados a mandar seus filhos para a escola, e do fato de os estudantes não poderem deixar de frequentar as disciplinas obrigatórias, para desenvolver nessas disciplinas conteúdos morais que possam estar em conflito com as convicções dos pais ou dos estudantes.

12 - Por fim, um Estado que se define como laico -- e que, portanto deve ser neutro em relação a todas as religiões -- não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião. Permitir que o Estado ou, o que é pior, o governo ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Pois bem. Entendemos que a melhor forma de combater a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Ora, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania. Urge, portanto, informar os estudantes do direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

FONTE: (BRASIL, 2014b).

É possível perceber em sua ementa que o PL cria o Programa Escola “sem” Partido no âmbito do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro. Já de início o projeto se beneficia da confusão, intencional, criada pelo próprio nome: propõe-se a criação de um programa de escola que se diz sem partido. Seria porque atualmente as escolas são partidárias? Nesse jogo de palavras, o movimento ganha certo apoio popular, mas já nas primeiras linhas fica explícito que não passa de um aparato linguístico para conquistar a opinião pública, já que ao insistir na defesa da neutralidade e no combate de uma doutrinação ideológica inventada, o posicionamento neoconservador aparece.

No artigo 1º as contradições já podem ser notadas quando se coloca como princípio o “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico” ao mesmo tempo que se enfatiza o “direito dos pais a que seus filhos menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas próprias convicções”. Como professores, com salas lotadas com alunos de realidades completamente distintas, poderiam evitar o conflito com as crenças de cada um desses pais? Seria um princípio completamente inviável se considerado a heterogeneidade que compõe a escola. Além disso, como dois princípios que prezam justamente o contrário um do outro seriam colocados em funcionamento? O primeiro, essencial para a manutenção de uma educação democrática, enquanto o segundo coloca o aluno como extensão dos pais e a escola como extensão do núcleo familiar, destituindo-a de todo seu caráter educacional. Ainda no mesmo artigo, o inciso V apresenta como princípio o “reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado” o que começa a pavimentar o caminho para o entendimento de que o aluno seria um receptáculo de informações, totalmente passivo, sem vivências e opiniões, e que os professores estariam se aproveitando dessa inocência para doutrinarem política e ideologicamente esses alunos.

Nesse sentido, o artigo 2º sintetiza os princípios trazidos no artigo 1º, vedando a “doutrinação política e ideológica”, os conteúdos e as atividades que não estiverem de acordo com as convicções religiosas e morais das famílias. O artigo 3º segue no mesmo caminho e continua reforçando a imagem do aluno como um ser inexperiente, imaturo e não detentor de conhecimento. O artigo descreve, ainda, que no exercício de suas funções, o professor deverá manter postura neutra e não incentivar a participações em manifestações, atos públicos e passeatas, além de se abster de introduzir conteúdos que possam estar em conflito com os valores das famílias dos estudantes.

Esses princípios são definidos para que, finalmente, no artigo 4º escancare-se um tipo bem específico de censura: a censura moral. No texto completo do artigo, os conteúdos morais “deverão ser reduzidos ao mínimo indispensável para que a escola possa cumprir sua função essencial de transmitir conhecimento aos estudantes.”. Essa compreensão de que a educação, em seu sentido abrangente, seria responsabilidade da família e a escola, por sua vez, deveria limitar sua atuação na instrução e na transmissão de conhecimento perpassa todos os projetos do ESP. Em outras palavras, há uma intenção de transformar a escola em um local de reprodução de valores familiares. Isto é, o ambiente educacional proposto pelo ESP deveria ser a extensão da família, o lugar mesmo da moral.

Na justificativa, o projeto de lei que pretende implantar o ESP escancara a sua pauta central. Nas palavras do próprio autor do projeto, professores e autores de livros didáticos têm utilizado suas posições e suas obras para conquistar a “adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – **especialmente moral sexual e de gênero** – por vezes incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais.”. Após construir um caminho de diversos princípios que o programa deveria atender e de delimitar as funções do professor, cerceando sua liberdade de cátedra, aponta-se sobre o que se trata essa doutrinação que aparece a todo momento como algo tão temido, como um inimigo a ser combatido. Isto é, a moral de gênero, a moral sexual. Foi aqui que o ESP alcançou seu ápice, sua notoriedade na opinião pública.

As questões de gênero e orientação sexual passaram a ser o foco a ser combatido. Isso fica ainda mais explícito no PL 193/2016, de autoria do Senador Magno Malta, que “Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido"”. O inteiro teor desse projeto, que pretendia alterar a LDB, é composto pelo texto idêntico ao PL 2974/2014 (QUADRO 1), acrescentando, contudo, ao artigo 2º o seguinte parágrafo único:

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (BRASIL, 2016).

Fica evidente, aqui, que o gênero é totalmente banido, o sexo é entendido como um dado biológico e que a “teoria ou ideologia de gênero” estaria contra esses ideais. Ou seja, as sexualidades não marcadas por esse elo com a natureza são entendidas como desvios e consideradas uma ameaça à “personalidade” – leia-se heterossexualidade – dos alunos. A doutrinação que se teme é essa. Deseja-se que os valores morais da família heteronormativa – aquela família nuclear, consagrada no matrimônio e no arranjo pai, mãe e filhos – guiem o processo de ensino-aprendizagem. Essa projeção do ambiente privado sobre a dimensão pública da educação também está presente na PEC 435/2014, de autoria do Deputado Erivelton Santana, que pretendia alterar a redação do art. 210 da Constituição Federal (QUADRO 2):

QUADRO 2 – INTEIRO TEOR DA PEC 435/2014

Proposição: PEC 0435/2014
Autor da Proposição: Erivelton Santana e outros
Data de Apresentação: 26/11/2014
Ementa: Altera a redação do art. 210 da Constituição Federal
Possui Assinaturas Suficientes: SIM
As Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do art. 60 da Constituição Federal, promulgam a seguinte emenda ao texto constitucional:

Art. 1o O art. 210 da Constituição Federal passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 210. A cada dez anos, a lei fixará conteúdos mínimos para a educação básica e superior, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 3o Os sistemas educacionais respeitarão as convicções próprias do aluno e dos seus pais ou responsáveis, não concorrendo com as funções destes e nem os substituindo, tendo os valores de foro familiar precedência sobre a educação escolar, sendo vedada a aplicação da transversalidade ou técnicas subliminares no ensino de matéria moral e de conteúdo ou orientação religiosa.” (NR)

Art. 2o Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data da sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Muito se fala sobre a construção de uma educação de qualidade no Brasil, principalmente diante dos resultados insatisfatórios que vêm sendo obtidos em alguns cursos, tanto na educação básica quanto na superior. E é impossível falar-se em qualidade na educação brasileira sem mencionar a questão dos currículos, especialmente na educação básica, onde os currículos são inchados, desinteressantes e desconectados da realidade dos estudantes, resultando em preocupantes índices de repetência e abandono da escola.

Nesse sentido, trazemos à apreciação desta Câmara dos Deputados a presente Proposta de Emenda à Constituição que visa estabelecer a obrigatoriedade de definição em lei dos conteúdos curriculares mínimos para todos os níveis da educação nacional.

Propomos que a definição dos conteúdos mínimos a serem desenvolvidos em todo o país, em todos os níveis da educação escolar, sejam definidos em lei e que tenham a duração de dez anos, possibilitando sua revisão e adequação periódica à realidade educacional, social e econômica do país.

A exemplo do que já acontece com o Plano Nacional de Educação que, por força de dispositivo constitucional, é estabelecido em lei com duração decenal, o objetivo é trazer para o Congresso Nacional o debate acerca da definição de tais parâmetros curriculares, que hoje constitui responsabilidade exclusiva do Poder Executivo. **É justo que seja assegurada a plena participação dos representantes da sociedade brasileira na definição do principal instrumento que propiciará aos nossos futuros cidadãos a aquisição dos conhecimentos, habilidades e experiências necessários à sua formação como sujeitos autônomos, críticos, criativos e, conseqüentemente, agentes transformadores da sociedade em que vivem.**

Propomos, ainda, que, **no desenvolvimento desses currículos, sejam ressaltados os valores, princípios e convicções familiares do próprio aluno e de seus pais ou responsáveis, de modo que os ensinamentos escolares não substituam nem concorram com a orientação moral e religiosa recebidas no âmbito familiar.** Essa determinação vem ao encontro do disposto na Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), promulgada pelo Decreto no 678, de 6 de novembro de 1992, e à qual o Brasil aderiu em 25 de setembro do mesmo ano, que traz, em seu artigo 12, que “os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções”.

Diante do exposto, vimos pedir aos nobres Pares o indispensável apoio à **aprovação desta Proposta de Emenda à Constituição que, se concretizada, certamente contribuirá em grande medida para a adequada formação dos nossos cidadãos e para a conquista de uma educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros.**

FONTE: (BRASIL, 2014c).

Ao indicar que os valores de foro familiar teriam precedência sobre a educação escolar, deixa-se, conseqüentemente, de pensar a educação no âmbito do espaço

público, como um processo de aprendizado que poderia se tornar futuramente político, para entendê-la como uma extensão do espaço privado (ARENDR, 2011). Assim, o ensino escolar é articulado com a educação recebida no interior da família, perdendo-se a dimensão pública da educação. O que acontece aqui, supostamente em nome do combate a uma doutrinação política e ideológica – que se daria por meio de técnicas subliminares ou da transversalidade – é uma tentativa de despolitização das práticas pedagógicas através de uma projeção do espaço privado sobre a educação escolar. Delegando à escola apenas a função de transmitir conteúdos específicos e aprovados no seio familiar, retira-se do Estado a responsabilidade na educação para com as demandas de populações historicamente excluídas. É nesse sentido que Hannah Arendt (2011) entende que a escola é a

“instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora ainda não seja o mundo de fato” (p.238-239).

Em seu ensaio *A crise na educação*, a autora faz um diagnóstico a respeito da crise contemporânea nos modos de ensinar e aprender. Para Arendt (2011), a natalidade é a essência da educação, é onde acontece um novo início no mundo, é o que constitui a possibilidade de ação e de novidade no mundo. Cabe, portanto, à educação o papel de incluir os que nascem em um mundo que não lhes é conhecido e que, mesmo assim, deve perdurar após a sua morte. Assim, a relação humana com o mundo é mediada pela educação e tem que ser construída a cada nascimento. Isto é, a educação não pode ser compreendida como um dado final, ela deve, como a relação humana com o mundo, ser repensada e reprogramada a cada novidade, tornando-se necessário assumir uma responsabilidade pelo mundo (*amor mundi*). Isto quer dizer que, ao educar, não se assume uma responsabilidade apenas pelo desenvolvimento do recém chegado ao mundo, mas também pela continuidade e conservação do mundo em que o recém chegado se insere. Nesse aspecto, a educação tem um papel político determinante de formação para o cultivo e cuidado com o mundo comum, que também

deve ser conservado – não no sentido de conservadorismo e sim no sentido de abrigar e proteger algo – para que possa ser transformado.

Trata-se, pois, de apresentar aos jovens o conjunto de estruturas “racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem.” (CÉSAR; DUARTE, 2010) E assim, “se um dia, quando forem adultos, lhes couber transformar e modificar radicalmente este mundo por meio da ação política, isto pressuporá terem aprendido a conhecer a complexidade do mundo em que vivem.” (CÉSAR; DUARTE, 2010). É nesse sentido que Arendt (2011) entende que a educação ocupa, por vezes, um espaço paradoxal: ao mesmo tempo em que deve haver uma responsabilidade por parte da educação com a capacidade humana de conservar e transformar o mundo, deve se proteger a criança das pressões do próprio mundo. Contudo, isso não significa dizer que a criança não deve ser preparada para conservar e transformar o mundo futuramente, uma vez que “também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração.” (ARENDR, 2011, p.235). Isto é, a educação é considerada uma área pré-política, uma vez que não deve estar exposta integralmente às pressões da esfera pública, ao mesmo tempo que não deve ser fechada totalmente no espaço privado, o que acabaria por excluir as crianças do mundo público, pelo qual estas devem se tornar responsáveis futuramente.

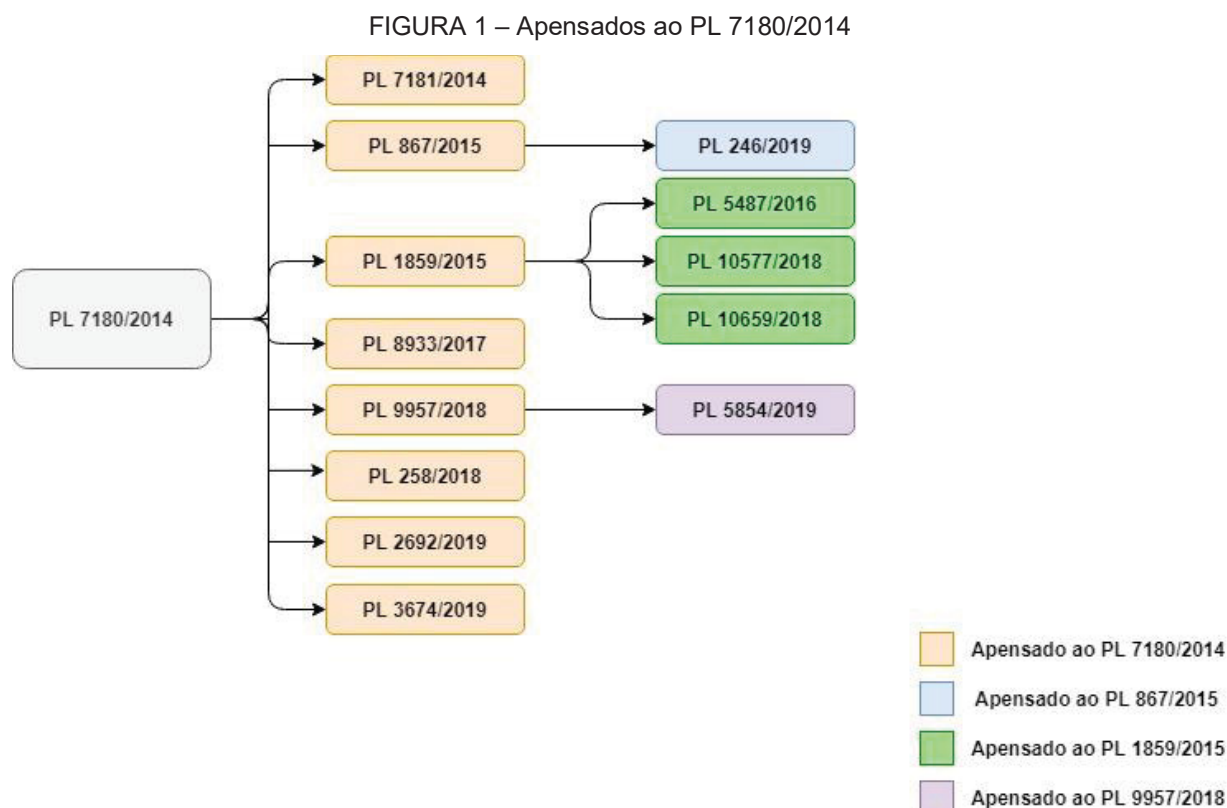
Assim, quando chegam ao mundo, as crianças são mantidas em um contexto privado da família, que constitui um abrigo para o ser recém chegado, prezando pela manutenção de sua vida. Desse modo, para a autora, a educação não pode assumir o papel de produzir a novidade no mundo, já que o novo só ocorre como consequência da atividade política coletiva que pressupõe a educação. Isto é, a política lida com aqueles que já foram educados, é reservada ao mundo dos adultos. Deriva daí a responsabilidade conferida ao adulto de apresentação e condução da criança ao mundo que lhe é desconhecido, sendo parte dessa condução, a instituição de processos de educação formais (ARENDR, 2011).

4.2 ALGUMAS ALTERAÇÕES DA LDB E OS PCNs

Ainda considerando o desenvolvido por Arendt em seu texto *A Crise na Educação*, é possível concluir que as propostas do ESP aniquilam o compartilhamento de experiências daqueles que nos precederam e contribuem para a manutenção do mundo comum. Intenta-se que toda uma geração de recém chegados seja privada de conhecer o mundo, preservá-lo e transformá-lo, fazendo com que o mundo comum se torne o próprio espelho do ambiente privado.

Nesse sentido, o PL 7180/2014, de autoria de Erivelton Santana, tem como ementa a alteração do artigo 3º da LDB, mas não apresenta, em seu inteiro teor, o termo Escola “sem” Partido. Entretanto, quando olhamos para sua tramitação, é possível perceber que a ele foram apensados diversos projetos que utilizam o texto base do Movimento Escola “sem” Partido e outros que tratam do tema “ideologia de gênero”. A apensação é um instrumento legislativo utilizado para tramitação conjunta de proposições que tratem de matérias semelhantes. O relator dá um parecer único para todos os projetos, mas precisa se pronunciar sobre cada um dos apensados. Contudo, o relator pode recomendar a aprovação de um projeto e a rejeição dos demais. Já a partir da tramitação, pode ser notado que a decisão de apensar os projetos foi muito bem planejada, uma vez que a união dos princípios do Escola “sem” Partido com um combate “a ideologia de gênero” foi o que deu visibilidade ao movimento e o que poderia facilitar a aprovação do projeto.

O fluxograma abaixo mostra a apensação dos projetos (FIGURA 1):



FONTE: Elaborado pela autora.

Se observarmos o fluxograma é possível notar que o PL 867/2015, o PL 1859/2015 e o PL 9957/2018 receberam apensamentos mesmo após terem sido apensados ao PL 7180/2014, o que reforça a ideia de união entre o movimento Escola “sem” Partido e as pautas contrárias ao gênero. O PL 867/2015, bem como seu apensado, PL 246/2019, trazem o texto original do Escola “sem” Partido disponibilizado, inclusive, no *site* do movimento. Já o PL 9957/2018, de autoria de Jhonatan de Jesus, propunha a alteração da LDB com a inserção de parágrafo único que previa a penalidade em código de ética funcional para professores que praticassem doutrinação ideológica nas escolas. Apensado a ele, o PL5854/2019 dispunha sobre a necessidade de autorização por escrito dos responsáveis para que menores de dezesseis anos participassem de manifestações de qualquer tipo. Apensou-se ao PL 1859/2015 os PLs 5487/2016, 10577/2018 e 10659/2018, apresentados respectivamente por Victório Galli, Cabo Daciolo e Delegado Waldir. O primeiro propunha a proibição da distribuição pelo Ministério da Educação e Cultura de livros que versassem sobre a diversidade

sexual e de gênero para crianças e adolescentes; o segundo e o terceiro propunham mudanças na LDB para inclusão da proibição da “ideologia de gênero” inserindo, em sua justificativa, questões de doutrinação política, moral e religiosa, o que os aproxima do PL 7180/2014.

Outro projeto que traz a alteração da LDB e uma junção da questão sexual e de gênero com uma suposta defesa da moral familiar é o PL 8933/2017 (QUADRO 3), de autoria do Pastor Eurico, que pretendia alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seguinte aspecto:

QUADRO 3 – INTEIRO TEOR DO PL 8933/2017

Autoria: Pastor Eurico
Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais.
O Congresso Nacional decreta: Art. 1º O artigo 32 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1990 passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo: “§7º As disciplinas sobre educação sexual somente serão ministradas ao aluno caso haja autorização dos pais ou responsáveis legais.”
Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
JUSTIFICAÇÃO
A sociedade brasileira tem vivido momentos muito delicados social, política e culturalmente nos últimos anos. Observamos que valores humanos básicos, principalmente aqueles relacionados à família, são constantemente diminuídos e desprezados por setores que se apresentam como “progressistas” perante a sociedade. Nesse sentido, é notável que o que o mundo tem apresentado como modelo de educação sexual – e que tentou ser adotado pelos últimos governos – é uma distorção, quando não uma completa negação, do plano que a maioria das famílias brasileiras cristãs entende como correto para a sexualidade humana. A fim de defender valores cristãos, entendemos caber à própria família decidir quando e como iniciar a criança em temas relacionados à sexualidade, uma vez que são os valores familiares que irão guiar o caminhar do infante na seara íntima e sexual por toda a sua vida adulta. Isso porque a escola é uma instituição que tem uma função subsidiária na educação das crianças. Ela não pode substituir a família e seus respectivos valores. A missão dessa instituição é, isso sim, ajudar na função educativa própria da família, especialmente durante a infância e adolescência. Logo, apresentamos o presente projeto de lei, para condicionar o ensino na escola sobre temas relativos à educação social à prévia autorização dos pais ou responsáveis legais da criança. Posicionamo-nos, dessa forma, ao lado da família. Buscamos deixar claro que educação sexual se trata em casa, com os pais, que conhecem a sensibilidade e particularidade de seus filhos. A educação moral é da família – e a escola, bem como a sociedade, deve perceber esse limite. Por todo o exposto e reconhecendo a responsabilidade dos pais pelas diretrizes familiares nos aspectos relacionados à sexualidade, solicito o apoio dos nobres Deputados para a aprovação do presente Projeto de Lei.

FONTE: (BRASIL, 2017).

O artigo 32 da LDB trata do ensino obrigatório e lista alguns princípios fundamentais para a formação básica do cidadão. O PL do QUADRO 3 pretendia acrescentar parágrafo a esse artigo, tornando obrigatória a autorização prévia de responsável para que estudantes possam ter disciplinas relacionadas à educação sexual. Se aprovado, o projeto impediria que estudantes não autorizados pelas famílias frequentassem aulas com conteúdos relacionados à sexualidade, o que contribuí para a procura de informação através de outros canais, muitas vezes de fontes não confiáveis. Além disso, é importante destacar que a educação sexual é um conteúdo de extrema importância para identificação de abusos. Segundo boletim epidemiológico⁵⁴ divulgado pelo Ministério da Saúde em 2018, entre os anos de 2011 e 2017 o Brasil teve um aumento de 83% nos casos gerais de violência sexual contra crianças e adolescentes, sendo considerados os casos de assédio, estupro, pornografia infantil e exploração sexual. A mesma pesquisa mostrou que, dentre as violências sofridas, a mais notificada foi o estupro e que a maioria das ocorrências aconteceu mais de uma vez e foi praticada dentro de casa, por pessoas do convívio familiar da vítima.

Historicamente, no Brasil, a relação entre gênero, sexualidade e o ambiente escolar sempre foi conturbada. Por mais que seu ápice tenha se dado apenas nos anos 1990 com as reformas educacionais, foram os anos 1920 e 1930 do século XX que abrigaram as primeiras preocupações, respaldadas em discursos higienistas e eugênicos de médicos, intelectuais e professores, com a educação do sexo das crianças (CÉSAR, 2009). Falar sobre o sexo constitui-se, assim, como elemento fundamental no discurso educacional brasileiro.

Deste modo, no Brasil, a educação para o gênero e para a sexualidade na escola, nos currículos e em documentos oficiais foi geralmente pautada na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e na gravidez na adolescência. Contra essa visão normativa, os movimentos feministas, gays e lésbicos e as lutas étnico-raciais, dos anos 1960, desenvolveram novos entendimentos sobre o papel do gênero e da sexualidade na educação. No contexto nacional, principalmente em centros como Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, foram desenvolvidas experiências de educação sexual inseridas em uma prática de renovação pedagógica. Dentre elas, destacaram-

⁵⁴ Disponível em: <<https://t.ly/AooJ>>. Acesso em: 18 Maio 2021.

se o Colégio de Aplicação, sob direção do Departamento de Educação da Universidade de São Paulo; os Ginásios Vocacionais, coordenados por Maria Nilde Mascelani; e os Ginásios Pluricurriculares sob a responsabilidade de Terezinha Fram. (WEREBE, 1998).

Com o início da ditadura militar, em 1964, a educação sexual foi proibida nas instituições e banida das discussões pedagógicas, onde “as iniciativas que conseguiam resistir e burlar o controle se tornaram experiências de resistência. [...] Nas décadas seguintes, a educação sexual foi tomada como um dos marcos educacionais das lutas pela democratização do país.” (CÉSAR, 2009, p.41).

Com o fim da ditadura, em meados dos anos 1980, a epidemia do HIV/AIDS estimulou a produção de estratégias biopolíticas e armou uma grande campanha de prevenção, instalando medidas de higiene sexual e de uso da camisinha. A escola passou a se configurar como local essencial para a difusão de informações sobre o “sexo seguro”. Os discursos médicos de saúde, de prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, à gravidez na adolescência e ao uso de drogas, tomaram conta do espaço escolar. Já no âmbito das reformas educacionais nacionais da década de 1990, o governo elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que instituíram a educação sexual como um tema transversal. Apesar do avanço, a partir da publicação dos PCNs, os currículos começam a ser pautados em uma retórica de tolerância e a orientação sexual é trabalhada de uma maneira psicologizante, com uma abordagem negativista da sexualidade.

Nesse mesmo sentido, colocando os valores do âmbito privado da família acima dos conteúdos a serem aprendidos no ambiente público da escola, os PLs 7180/2014 (QUADRO 4), 10659/2018 (QUADRO 5), 9957/2018 (QUADRO 6), 2692/2019 (QUADRO 7) e 3674/2019 (QUADRO 8), pretendiam alterar artigos da LDB, tendo como um de seus objetivos a neutralidade no ambiente escolar, o que nos mostra que, por mais que o nome Escola “sem” Partido não esteja presente no inteiro teor dos projetos, os princípios do movimento estão. Esse fato fica ainda mais explícito quando o projeto de lei 7180/2014 (QUADRO 4) é reapresentado pelo Pastor Eurico no PL 258/2019, que passa a copiar o texto base do ESP presente nos PLs 264/2019, 867/2015 e 2974/2014 (QUADRO 1).

QUADRO 4 – INTEIRO TEOR DO PL 7180/2014

Autoria: Erivelton Santana
Altera o art. 3º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
O Congresso Nacional decreta:
Art. 1º O art. 3º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XIII:
“Art. 3º.....
XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.” (AC)
Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.
JUSTIFICAÇÃO
Na Convenção Americana de Direitos Humanos, estabelecida por meio do Pacto de San José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, os Estados Americanos reafirmam seu propósito de consolidar no continente, dentro do quadro das instituições democráticas, um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito dos direitos humanos essenciais. A Convenção foi ratificada pelo governo brasileiro por meio do Decreto no 678, de 6 de novembro de 1992. O art. 12 da citada Convenção dispõe sobre a liberdade de consciência e religião. Esse direito implica a liberdade da pessoa de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado. Para subsidiar a análise da presente proposta, interessa- nos particularmente o inciso IV do art. 12 em que se lê:
“Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.”
Os Estados membros estão obrigados a adotar medidas legais ou de outro caráter para que o exercício dos direitos e liberdades assegurados pelo Pacto de São José da Costa Rica venha a tornar-se efetivo. É precisamente o que desejamos com a presente proposição. Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não deve entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros. Assim sendo, convidamos os nobres pares a apoiar e aprovar o projeto de lei que ora trazemos a esta Câmara dos Deputados.
FONTE: (BRASIL, 2014d)

QUADRO 5 – INTEIRO TEOR DO PL 10659/2018

Autoria: Delegado Waldir
Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas.
O Congresso Nacional decreta:
Art. 1º Esta Lei altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Base para proibir a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas.

Art. 2º O art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do inciso XIV, com a seguinte redação:

Art. 3º - XIV Não interferência e respeito às convicções religiosas, morais, religiosas e políticas do aluno, vedada a adoção da ideologia de gênero ou a orientação sexual.

Art. 3º O art. 13 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do inciso VII, com a seguinte redação:

Art. 13 - VII Assegurar um ambiente de ensino livre de influências políticas, religiosas, morais, de ideologia de gênero, de orientação sexual ou qualquer outro tema que entre em conflito com os valores éticos e morais dos alunos.

Art. 4º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Nos últimos anos a sociedade brasileira testemunhou uma série de ações contra os valores éticos e sociais da família, mencionados como dignos de respeito no inciso IV do art. 221 da Constituição Federal, no capítulo dedicado à Comunicação Social.

Estas ações migraram do rádio, televisão e das páginas da internet para as escolas, especialmente no que se refere à ideologia de gênero e da orientação sexual, estimuladas por ideologias partidárias, ansiosas por substituir valores éticos, morais e religiosos por concepções ideológicas partidárias, procurando de um só golpe, substituir aqueles valores pelo que eles consideram certos ou “modernos”. O recente movimento, visa promover a igualdade de gênero, orientação sexual de acordo com o entendimento adotado por seus defensores, o que é um objetivo aceitável em virtude da pluralidade de pensamento permitida e garantida pela Constituição Federal, mas não quando há o ingresso do Estado, uma vez que sua força provoca o desequilíbrio no processo natural de mudança de conceitos e ideais da sociedade.

Em 2014, durante a tramitação no Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação, houve grande polêmica envolvendo a ideologia de gênero. Considerou-se que esta destruiria o modelo tradicional de família, base de nossa sociedade. Na época prevaleceu o bom senso e foi vetada a meta de “superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.”

Líderes religiosos consideraram na ocasião a ideologia de gênero uma ameaça à família e que a introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas traria consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias.

Não se pode aceitar a pretendida institucionalização da defesa da agenda da ideologia de gênero em detrimento dos valores éticos e sociais da família. A partir do momento em que o Estado escolhe defender valores de certos grupos e desprezar o modo de vida da maioria das famílias brasileiras, há desequilíbrio no processo natural da evolução das ideais em nossa sociedade.

O Estado está presente em todas as etapas da vida da pessoa, sendo sua influência durante o período da educação escolar a maior preocupação desta proposição, uma vez que a pretensão de levar a cabo a institucionalização da ideologia de gênero continua como meta ainda não atingida, portanto, um projeto em andamento.

Não se trata de considerar uma ideologia melhor do que outra, mas de impedir a interferência do Estado na questão. A neutralidade é ainda mais necessária na idade escolar, durante a qual as crianças são entregues a escolas públicas ou particulares, cujo conteúdo didático é determinado pela lei.

Diante destas argumentações, solicitamos aos nobres pares a aprovação desta matéria.

FONTE: (BRASIL, 2018d).

QUADRO 6 – INTEIRO TEOR DO PL 9957/2018

Autoria: Jhonatan de Jesus
Ementa: Acrescenta artigo à Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola.
O Congresso Nacional decreta:
<p>Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte artigo 13-A:</p> <p>“Art. 13-A No exercício de suas funções, o docente:</p> <p>I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;</p> <p>II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;</p> <p>III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;</p> <p>IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;</p> <p>V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;</p> <p>VI – não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.</p> <p>Parágrafo único. Os Sistemas de Ensino devem incluir dispositivos que prevejam sanções e ou penalidades previstas em códigos de ética funcional ou similares que possam garantir a efetividade desta norma.”</p> <p>Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.</p>
JUSTIFICAÇÃO
<p>Ainda que a Constituição Federal e a Lei de diretrizes e bases da educação nacional definam que a educação nacional deva obedecer aos princípios de liberdade e ao pluralismo de ideias, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o que temos visto e ouvido a respeito das escolas de todo o Brasil é que, não raramente, o espaço escolar tem se prestado à doutrinação política e ideológica dos estudantes. Muitas escolas e professores tentam influenciar os alunos sobre um determinado assunto ou crença que não faz parte do conteúdo das disciplinas escolares, desviando-se completamente do que deveria ser ensinado em classe. Além disso, muitos professores apresentam apenas um lado ou uma perspectiva dos temas em discussão, criticando ou ridicularizando outros ângulos de visão. Entendemos que é de fundamental importância que os alunos possam ter assegurado o seu direito ao aprendizado mais completo, correto e variado possível sobre qualquer objeto, e ter a liberdade de poder formar suas opiniões e convicções sem doutrinação, tendo acesso aos vários ângulos pelos quais os fatos e problemas podem ser entendidos e debatidos. Esses assuntos abordados em sala de aula abrangem a formação de gênero, assuntos políticos, históricos, sociais, religiosos, e outros. Com essas atitudes, os conteúdos do currículo escolar vêm sendo desvirtuados, devendo o aluno ter a liberdade e o direito de não ser, desde cedo, intelectualmente manipulado. Além do mais, acreditamos que estas práticas de doutrinação estão colaborando para os maus resultados que os alunos vêm obtendo nas avaliações da educação básica. Queremos frisar que nossas preocupações em nada afetam a liberdade de ensinar e a autonomia didático-pedagógica dos bons professores, pois entendemos que os verdadeiros mestres, em sala de aula, desejam e conseguem bem formar e não doutrinar os seus alunos. À luz da argumentação precedente, apresentamos este projeto de lei no sentido de ajudar a coibir os excessos mencionados, que cremos serem prejudiciais à boa e completa formação escolar de nossos estudantes. E aos nossos Pares solicitamos o indispensável acolhimento desta proposição, pelas razões que acabamos de expor.</p>

FONTE: (BRASIL, 2018b).

QUADRO 7 – INTEIRO TEOR DO PL 2692/2019

Autoria: Otoni de Paula
Ementa: Insere o art. 13-A na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).
O Congresso Nacional decreta:
Art. 1º. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do artigo 13-A:
“Art. 13-A. É garantido aos alunos o direito de gravar as aulas através de equipamentos que capturem áudio ou áudio e imagem.
Parágrafo único. O uso das gravações visando o aprendizado dos alunos ou a ciência dos seus responsáveis sobre o conteúdo ministrado não assegurará ao docente a percepção de qualquer remuneração nem consistirá ofensa aos direitos autorais.”
Art. 2º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
JUSTIFICAÇÃO
O presente projeto visa garantir aos alunos o direito de gravarem as aulas através de equipamentos que capturem áudio ou áudio e imagem.
Sua fundamentação encontra respaldo no livro Ensino religioso: o que nossos filhos têm a ver com isso, publicado pela Editora Betel neste ano de 2019. Seu autor, Antonio Carlos da Rosa Silva Junior, Doutor e Mestre em Ciência da Religião, Especialista em Ciências Penais e em Direito e Relações Familiares, além de Bacharel em Teologia e em Direito, os dois primeiros e o último junto à Universidade Federal de Juiz de Fora.
Apesar de a obra não abordar diretamente o assunto, alguns de seus argumentos são aqui aplicados. Pois bem.
1. A existência de direitos e deveres no processo educacional
As relações educacionais, travadas entre professores e alunos – quando necessário, assistidos ou representados por seus pais –, são marcadas por direitos e deveres para ambos os lados. Por exemplo, o docente tem o direito de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”, devendo “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (art. 13, I e II, da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB –, Lei n. 9.394/1996).
O discente, por outro lado, deve ser respeitoso com toda a comunidade acadêmica, além de obter um mínimo de frequência e aproveitamento. A par disso, tem o direito de ser ministrado em conteúdo que não ofenda os valores morais e religiosos de seus responsáveis.
2. A importância da gravação das aulas para o aprendizado e sua atual utilização em cursos à distância
A gravação das aulas através de equipamentos de captura de sons e/ou imagens atenta, em primeiro lugar, ao interesse de aprendizado por parte do aluno. O registro obtido auxilia na absorção do conhecimento, posto que permite ouvir, mais uma vez, todas as exposições do conteúdo ministrado em sala de aula. Pensemos, mais, o quanto esse expediente será útil para os alunos que estejam impedidos de comparecer às aulas, por exemplo, em razão de doenças. Ao invés de simplesmente terem acesso aos cadernos dos colegas, esses estudantes poderão efetivamente participar das aulas, como se ali estivessem, assegurando-se aos mesmos a compreensão mais ampla do conteúdo. Demais disso, antes que se diga que este projeto pretende algum tipo de “patrulhamento” sobre a

liberdade de cátedra, nos parece lógico que esta deve ser compatibilizada com outros princípios e direitos constitucionais. Tome-se, por exemplo, a eficiência no serviço público (art. 37, caput), a proteção do consumidor nas relações privadas (art. 5o, XXXII) e a “garantia de padrão de qualidade” do ensino (art. 206, VII). Além disso, nosso projeto assegura a fruição de outros direitos, tais como o de os pais terem “ciência do processo pedagógico” (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, Lei n. 8.069/1990, art. 53, parágrafo único). Ora, como os pais saberão de todo o processo se não lhes for garantido acessar a íntegra do conteúdo que está sendo ministrado a seus filhos? Ainda, é forçoso reconhecer que muitas disciplinas já são expostas através da gravação de aulas. Basta vermos os inúmeros cursos à distância (EaD), além da crescente disponibilização de matérias nesse formato. Assim sendo, se os docentes dessas disciplinas estão submetidos à gravação das aulas, não há qualquer motivo plausível para impedirmos que os alunos recorram ao mesmo expediente, ainda mais diante de todos os valores acima referidos.

3. Notas sobre os direitos autorais

É certo que, via de regra, a aula é um produto intelectual, cuja exploração pertence ao docente. Contudo, a reprodução da mesma visando o aprendizado do aluno ou a ciência dos seus responsáveis sobre o conteúdo ministrado deve ser garantida porque não há intuito lucrativo. Por isso destacamos que, nessas hipóteses, não cabe ao docente a percepção de qualquer remuneração nem existe ofensa aos direitos autorais. Deve-se salientar, desde logo, que o dispositivo que ora propomos está em consonância com o já disciplinado pela Lei de Direitos Autorais (Lei n. 9.610/1998):

Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais: (...)

IV – o apanhado de lições em estabelecimentos de ensino por aqueles a quem elas se dirigem, vedada sua publicação, integral ou parcial, sem autorização prévia e expressa de quem as ministrou; (...)

VII – a utilização de obras literárias, artísticas ou científicas para produzir prova judiciária ou administrativa.

Nesse sentido, por exemplo, não cabe ao aluno publicar a aula ministrada na internet. O professor tem o direito de que seu conteúdo não seja “vazado” para outros estudantes que não estejam devidamente matriculados na disciplina.

4. O direito dos pais e responsáveis sobre o ensino religioso e moral ministrado a seus filhos e pupilos: uma análise a partir do panorama internacional

A liberdade de crença assegura aos pais ou responsáveis pelas crianças e adolescentes, bem como aos alunos adultos que estejam no ensino fundamental (lembramos do EJA, programa de Educação de Jovens e Adultos), o direito de escolherem que tipo de instrução religiosa irão receber. Mencionamos, aqui, preceitos extraídos de quatro importantes normas, sendo certo que ambas as Declarações valem como diretrizes, induzindo e influenciando os Estados-parte da ONU a adotarem posturas, legislativas e práticas, para o cumprimento dos princípios e valores ali estampados. São elas:

a) Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ONU, 1948);

b) Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos – PIDCP (ONU, 1966), aqui promulgado através do Decreto n. 592/1992;

c) Convenção Americana sobre Direitos Humanos – CADH (OEA, 1969), também conhecida como Pacto de São José da Costa Rica, norma promulgada no país pelo Decreto n. 678/1992; e

d) Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções – DRELIG (ONU, 1981).

Se por um lado há a liberdade de não possuir religião, por outro existe a liberdade de estabelecer condutas a partir de seus dogmas e crenças. Nessa direção aponta a DRELIG em seu preâmbulo:

Considerando que a religião ou as convicções, para quem as profere, constituem um dos elementos fundamentais em sua concepção de vida e que, portanto, a liberdade de religião ou de convicções deve ser integralmente respeitada e garantida.

Dito isso, os quatro textos internacionais são unânimes em conceder prioridade aos pais na escolha do estudo moral ou religioso.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (DUDH, art. 26)

Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais – de assegurar a educação religiosa e moral dos filhos que esteja de acordo com suas próprias convicções. (PIDCP, art. 18.4)

Os pais, e quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções. (CADH, art. 12.4)

§ 1. Os pais, ou no caso os tutores legais de uma criança terão o direito de organizar sua vida familiar conforme sua religião ou suas convicções e devem levar em conta a educação moral em que acreditem e queiram educar suas crianças.

§ 2. Toda criança gozará do direito de ter acesso à educação em matéria de religião ou convicções conforme seus desejos ou, no caso, seus tutores legais, e não lhes será obrigado a instrução em uma religião ou convicções contra o desejo de seus pais ou tutores legais, servindo de princípio essencial o interesse superior da criança. (...)

§ 4. Quando uma criança não esteja sob a tutela de seus pais nem de seus tutores legais, serão levados em consideração os desejos expressos por eles ou qualquer outra prova que se tenha obtido de seus desejos em matéria de religião ou de convicções, servindo de princípio orientador o interesse superior da criança. (DRELIG, art. 5.1,2,4)

Merece destaque, no caso da DUDH, que a promoção de tolerância e amizade entre os grupos religiosos não deve ser superior à escolha dos pais. Ou seja, ficam proibidas ideias ecumênicas e de diálogo inter-religioso sem o conhecimento e a autorização dos pais ou responsáveis. Quanto à DRELIG, inclusive os genitores destituídos do poder familiar merecem ter seus desejos considerados quando o assunto for a instrução religiosa dos filhos. Além disso, nossa Constituição prevê que “Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores” (art. 229), modelo regulado no art. 1.634 do Código Civil de 2002: “Compete a ambos os pais, qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do poder familiar, que consiste em, quanto aos filhos: I – dirigir-lhes a criação e a educação”. Está claro que aos pais compete dirigir a educação dos filhos, inclusive em matérias religiosa e moral. E a gravação das aulas é o melhor instrumento para que se constate a obediência a esse parâmetro.

5. Conclusão

Por tudo isso se torna importante e urgente a aprovação deste Projeto de Lei. Não se pode permitir que aos alunos seja negado mais um instrumento de aprendizado, nem subtrair dos pais a busca pela qualidade do ensino e pela formação moral e religiosa de seus filhos. Pelo exposto, pedimos o apoio nos nobres pares para a aprovação deste Projeto de Lei que ora apresentamos nesta casa.

FONTE: (BRASIL, 2019c).

QUADRO 8 – INTEIRO TEOR DO PL3674/2019

Autoria: Helio Lopes
Ementa: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar apologias e ideologias dentro dos órgãos públicos e estabelecimentos de ensino.
O Congresso Nacional decreta: Art. 1º: O art. 12 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do inciso XI, com a seguinte redação: "Art. 12 XI- assegurar um ambiente de ensino livre de apologias e ideologias dentro dos órgãos públicos, sendo livre a manifestação individual (NR). § 1º O gestor que infringir o inciso supracitado estará sujeito à perda da função pública, como estipulado na lei no 8.429, de 2 de junho de 1992, art. 11, caput cominado com o art. 12, inciso III. Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
JUSTIFICAÇÃO
Atualmente, em várias escolas e faculdades brasileiras, há manifestações em defesa de ideologias não permitidas em um regime democrático, tais como o nazismo e o comunismo, por meio de bandeiras e pichações, sem que haja punições para os diretores, funcionários da instituição e tampouco para os alunos envolvidos em tais excessos. Importante destacar que a proposição em tela se coaduna com o art. 1º da Constituição Federal, que declara o Brasil como um Estado democrático de direito, fundamentado na soberania, na cidadania, na dignidade da pessoa humana, nos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e no pluralismo político. Acrescentamos então à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo que trata da incumbência dos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, que seja assegurado um ambiente de ensino livre de apologia e ideologias quais forem, pois, atualmente, existem várias instituições que deixam a manifestação a ideologia tais como: regimes autoritários (Nazismo e o Comunismo) confrontando os fundamentos de nossa República. Nesse sentido, a lei em tela trás a lei de Improbidade Administrativa, lei no 8.429, de 2 de junho de 1992, que disciplina em seu artigo 10, os atos que constitui improbidade administrativa, que atenta contra os princípios da administração pública qualquer ação ou omissão que viole os deveres de honestidade, imparcialidade, legalidade, e lealdade às instituições, No sentido então de proteger os fundamentos de nossa República, peço aos meus Pares o apoio necessário à aprovação desta proposta.

FONTE: (BRASIL, 2019b).

O artigo 13 da LDB, que os Projetos de Lei 10659/2018 (QUADRO 5), 9957/2018 (QUADRO 6) e 2692/2019 (QUADRO 7) pretendiam alterar, trata das incumbências dos docentes da seguinte forma:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O PL 9957/2018 (QUADRO 6) muda completamente o artigo e insere o trecho do ESP que trata das obrigações do professor, utilizando a justificativa muito comum de que o espaço escolar tem se prestado à doutrinação política e ideológica. Sem embasamento e sem dados, a justificativa do PL afirma que professoras tem desvirtuado e apresentado apenas um ponto de vista dos conteúdos do currículo escolar, apelando para discussão de temas que não fazem parte da escola, como a “formação de gênero, assuntos políticos, históricos, sociais, religiosos e outros.” (BRASIL, 2018b). O PL ainda tenta relacionar isso, que é chamado de doutrinação, como causa do baixo índice de desempenho de estudantes nas avaliações da educação básica.

No mesmo caminho, o PL 10659/2018 (QUADRO 5) acrescenta um inciso ao artigo 13 da LDB, que coloca como obrigação do professor assegurar que o ambiente escolar seja livre de qualquer tema contrário aos valores éticos e morais dos alunos, deixando explícito que um único modo de pensar é entendido como ético e moralmente aceito. Na justificativa do projeto, essa ideia fica ainda mais aparente na seguinte passagem: “A partir do momento em que o Estado escolhe defender valores de certos grupos e desprezar o modo de vida da maioria das famílias brasileiras, há desequilíbrio no processo natural da evolução das ideias em nossa sociedade.” (BRASIL, 2018d). Ou seja, se o ambiente escolar deve ser livre de influências políticas, religiosas, morais, de orientação sexual e de “ideologia de gênero”, entende-se que o ambiente escolar neutro e sem doutrinação que os dois PLs pretendem assegurar nada mais é do que o ambiente da norma, isto é: heterossexual, cisgênero, cristão, neoliberal.

Assim, uma das ferramentas que o PL 2692/2019 (QUADRO 7) pretende implementar para que esse ambiente seja estabelecido é a gravação das aulas. É interessante notar que o PL pretende alterar o artigo que trata das obrigações do

professor, acrescentando parágrafo que permite que estudantes gravem as aulas, destacando que esse seria mais um instrumento de aprendizagem, mas prevê que esse ato não deverá ser revertido em remuneração para os docentes. Para além do ponto financeiro, permitir que estudantes gravem aulas coloca o professor em uma situação extremamente desconfortável, visto que com uma simples edição tudo que foi dito pelo professor pode ser adaptado para diversos cenários. Por mais que a justificativa do PL seja iniciada com um viés pedagógico, que pretende utilizar as ferramentas de vídeo para aprimorar o processo de aprendizagem, ao decorrer do texto o Deputado entrega, mais uma vez, as bases do Escola “sem” Partido: criação de uma escola neutra e extensão dos valores morais da família (no singular) para o ambiente escolar.

Com o mesmo objetivo de criação de um ambiente escolar que preze pela neutralidade, o PL 3674/2019 (QUADRO 8) pretendia alterar o artigo 12 da LDB, que trata da incumbência dos estabelecimentos de ensino, acrescentando inciso que, além assegurar que os ambientes de ensino sejam neutros, pretendia assegurar que o gestor que infringisse essa lei fosse destituído de sua função pública. Esse é um dos primeiros PLs voltados também para o ambiente do ensino superior, que começa a trazer na sua justificativa as ideias conspiratórias de implantação de um regime comunista, mais bem desenvolvido na justificativa do PL 1859/2015 (QUADRO 9).

Os PLs (QUADRO 4 e 5) ainda pretendiam alterar outro artigo (3º) da LDB que se encontra no título que trata dos princípios e da finalidade da educação nacional. Especificamente neste artigo, a lei elenca os treze princípios que devem embasar a educação no Brasil:

- Art. 3º** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extra-escolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

Logo no inciso I, há um alargamento do direito à educação quando não à restringe apenas ao acesso, mas também elenca a permanência dos estudantes como um princípio norteador. Aqui já vemos contradições: como seria possível garantir a igualdade de condições de permanência se aspectos relacionados à educação moral e sexual fossem banidos dos temas a serem tratados em sala de aula? Como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas são mantidas como princípios se o que é aprendido no interior da instituição familiar prevalecer sobre o ensino público? Além disso, é possível notar uma alusão aos Parâmetros Curriculares Nacionais quando o projeto (QUADRO 4) pretende acrescentar um inciso ao artigo 3º da LDB que veda a “transversalidade”.

Como vimos, os PCNs foram produzidos na metade dos 1990, em um contexto de reformas educacionais, e concebidos como uma solução para os problemas que a educação enfrentava no Brasil. Muito inspirado pela reforma educacional espanhola organizada pelo partido popular, o Brasil adotou a concepção dos temas transversais, inserindo na educação temas vindos dos movimentos sociais que estavam presentes na constituição de 1988, como questões do meio ambiente, étnico raciais, de gênero e de educação sexual, por exemplo.

Também tratando da questão dos PCNs, tem-se o PL 7181/2014 (QUADRO 9) apensado ao Projeto de Lei 7180/2014 (QUADRO 4), os dois de autoria de Erivelton Santana. Em uma estratégia curiosa, o PL pretendia fixar os PCNs em lei de vigência decenal, acrescentando parágrafo único, que copia o texto do inciso XIII do artigo 3º proposto para mudança da LDB no PL 7180/2014. Isto é, fixa os PCNs em lei, acrescido de parágrafo que coloca os valores da família acima da educação escolar e proíbe os conteúdos transversais propostos pelos próprio PCNs. Vejamos o inteiro teor do PL:

QUADRO 9 – INTEIRO TEOR DO PL 7181/2014

Autoria: Erivelton Santana
Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º A educação escolar, promovida em instituições de ensino básico, será orientada por parâmetros curriculares nacionais, estabelecidos em lei e com vigência decenal.

§ 1º Os parâmetros curriculares nacionais respeitarão as convicções dos alunos, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram lançados em 1997, no Governo Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de orientar a implantação dos currículos escolares e a elaboração dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. Os PCN's, como são chamados, destinam-se às etapas fundamental e média, tanto em escolas públicas quanto privadas, são organizados por disciplina e constituem valioso instrumento para ajustar os conteúdos curriculares à realidade de cada escola.

Não obstante, eles não têm caráter obrigatório, são tratados apenas como referenciais de orientação para as escolas. Nosso objetivo, com a presente proposição é trazer esse instrumento para o campo normativo, isto é, incorporá-lo ao ordenamento jurídico da educação. Para isso, o Congresso Nacional deverá aprovar lei específica.

Entendemos ser pertinente que o parlamento aprecie a matéria e determine o cumprimento dos PCN's por duas razões centrais. Além de dispor sobre as disciplinas obrigatórias, os parâmetros entrelaçam essas disciplinas com os temas transversais – sexualidade, droga, saúde, meio ambiente, ética, etc., que devem ser incorporados às salas de aula integrados àquelas disciplinas. Por essa razão específica, introduzimos um parágrafo de orientação no art. 1º do Projeto de Lei.

Outro ponto a ser analisado é que os PCN's pretendem reforçar a importância do papel do professor, o trabalho coletivo e a construção de um novo fazer pedagógico. Por isso, impõe-se um olhar cuidadoso do Congresso Nacional sobre as orientações deles emanadas. Convidamos os nobres pares a contribuir para a educação brasileira com o indispensável apoio para aprovação desta proposição.

FONTE: (BRASIL, 2014e).

Com a inclusão dos temas transversais, os PCNs foram problematizados por estudiosos da área de gênero e pelo movimento LGBT, que sinalizavam a adoção de uma abordagem preventiva da sexualidade e o tratamento das questões de gênero a partir do binarismo homem e mulher e dos estereótipos que são construídos através de “papéis” masculinos e femininos, o que, por sua vez, não problematiza a heterossexualidade como norma. Helena Altman (2001) faz uma análise do tema transversal *Orientação Sexual* nos PCNs e aponta que o documento provoca uma incitação do discurso sobre o sexo na escola. A autora destaca que há um aumento do controle exercido sobre os indivíduos por meio da utilização de mecanismos que pretendem produzir sujeitos autodisciplinados no que tange a vivência de suas próprias sexualidades. Assim, seguindo as instruções dos PCNs, as professoras devem tratar os conteúdos destacando a importância da saúde e os cuidados necessários para

promover uma vida sexual e reprodutiva considerada normal. Há uma mudança de foco: o ensinamento passado aos estudantes não deve aliar vida sexual e doença. Agora, professores não são instruídos a dizer ““Aids mata”, mas “A Aids pode ser prevenida”. [...] A escola deve, integrada com serviços públicos de saúde, conscientizar para a importância de ações não só curativas, mas também preventivas, atitudes denominadas como de “autocuidado”” (ALTMAN, p. 582, 2001).

Além do exercício do controle sobre os modos ideais e normativos de se viver a sexualidade e de enfatizar uma abordagem preventiva, os PCNs, ao tratarem do item das relações de gênero, traçam os seguintes propósitos para a abordagem do tema:

combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um (BRASIL, 1998, p. 322).

Apesar da importância de tratar das relações desiguais entre homens e mulheres, problematizando os estereótipos que são dados ao masculino e feminino, esse tipo de abordagem acaba definindo o gênero como um papel social representado por um sexo que seria estritamente biológico. Nesse sentido, o gênero deixa de ser entendido como uma categoria de análise histórica das relações de poder (Joan SCOTT, 1995) e só passa a reforçar a ideia de uma linearidade entre sexo, gênero e desejo. Isto é, o sexo biológico, expressado através do órgão genital, faria de um corpo masculino ou feminino que expressaria o desejo pelo seu oposto. Assim, quando os PCNs tratam da homossexualidade como exemplo é afirmado que:

“Nas questões mais diretamente ligadas à sexualidade humana, a perspectiva de gênero está inevitavelmente presente. É preciso até fazer esforço para poder ignorá-la. O que esta proposta pretende é que se aborde, o tempo todo, a perspectiva de gênero nas relações, na vivência da sexualidade, explicitando e buscando formas mais criativas nos relacionamentos sexuais e amorosos. Tome-se como exemplo a discussão do tema da homossexualidade. Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. Ela

escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de “bicha” ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas discriminatórias. Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas.” (BRASIL, 1998, p. 325).

Percebe-se que a abordagem do gênero, embasada em uma perspectiva que problematiza apenas a ideia de papéis e estereótipos sociais, deixa de interrogar a heterossexualidade como norma. Nessa perspectiva, o gênero no ambiente escolar é trabalhado para demonstrar que características tidas socialmente como de um determinado gênero não influenciam na orientação sexual das pessoas. Em outras palavras, significa dizer que meninos podem ser delicados ou sensíveis sem que isso fira sua “masculinidade” ou que meninas podem ser agressivas sem que uma característica fira sua “feminilidade”.

Nesse sentido, por mais que os PCNs abordem o gênero a partir de um viés que problematiza apenas os estereótipos e papéis sociais, o PL 7181/2014 (QUADRO 9), apesar de não citar o ESP, se justifica com os argumentos do movimento, acrescentando parágrafo único que, mais uma vez, tenta trazer os valores familiares heteronormativos para o ambiente público da escola. Por mais que ainda não seja um dos PLs que prevê punições aos professores, esse projeto de lei já sinaliza uma preocupação com as instruções vindas desses profissionais, destacando que o papel do professor é muito reforçado nos PCNs e que isso deve ser observado com cautela.

4.3 DAS PROIBIÇÕES, PUNIÇÕES E TENTATIVAS DE CRIMINALIZAÇÃO

Na tentativa de aproximar as leitoras da leitura exaustiva e nauseante dos projetos de lei que fizeram parte deste ato, optei por incluir nesse último tópico os PLs que se destacaram no absurdo e pavimentaram o caminho das tentativas de punições e criminalização de atos e de docentes. Os quadros abaixo apresentam os seguintes projetos: PL 1.859/2015, de autoria de diversos Deputados, que pretendia inserir parágrafo único no artigo 3º da LDB, proibindo o uso dos termos gênero e orientação sexual nas políticas de ensino, no currículo e nas disciplinas obrigatórias, complementares ou facultativas (QUADRO 10); o PL 10577/2018, que também

pretendia alterar o artigo 3º da LDB, acrescentando inciso similar ao do PL 1.859/2015 e trazendo uma justificção religiosa explícita (QUADRO 11); o PL 5487/2016, que pretendia instituir uma proibição em relação a distribuição de livros com temáticas relacionadas à diversidade sexual nas escolas públicas (QUADRO 12); o PL 1411/2015, que tipifica o crime de assédio ideológico (QUADRO 13); e por fim o PL 3492/2019, que pretendia incluir a “ideologia de gênero” no rol de crimes hediondos (QUADRO 14).

QUADRO 10 – INTEIRO TEOR DO PL 1859/2015

Autoria: Izalci e outros
Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3o da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).
O CONGRESSO NACIONAL DECRETA
Art. 1º Esta Lei acrescenta Parágrafo Único ao art. 3o da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para prever a proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de gênero ou orientação sexual na educação.
Art. 2º O art. 3º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescido do seguinte Parágrafo Único:
“Art. 3º Parágrafo único: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual.’ (NR)
Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
JUSTIFICAÇÃO
O artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), à qual propomos acrescentar um novo parágrafo, estabelece que o ensino nacional será ministrado com base nos seguintes princípios: “[...]III – Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;” Estas determinações devem ser lidas no amplo contexto da Constituição de 1988, na qual se encontram outros princípios fundamentais que limitam, com razão, o âmbito das normas mencionadas na LDB. E dizemos com razão, porque qualquer valor e norma social deve ser coerente com os demais valores e normas sociais. Excelente é o princípio da liberdade, mas ele não pode ser estendido até o ponto de constituir-se na violação da liberdade de todos os demais. Assim, vemos que o artigo 226 da Constituição a Carta Magna estabelece o princípio segundo o qual “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. Vemos também que os artigos 220 e 221 da Constituição vedam qualquer forma de censura, ao mesmo tempo em que estabelecem que “compete à lei federal estabelecer os meios legais que garantam à pessoa e à família a possibilidade de se defenderem de programações de rádio e televisão que contrariem ... o respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família”.
Com muito mais razão o constituinte teria estabelecido os meios legais que garantissem à família a possibilidade de se defenderem de um sistema de ensino que não somente desrespeitasse valores éticos e sociais da família, mas que tivesse sido concebido com o especial propósito de destruir a

própria instituição familiar, qualquer que fosse o sentido em que ela fosse tomada. E dizemos o mesmo, com muito mais razão, no que se refere ao sistema educacional, porque a Constituição também estabelece, no seu artigo 205, que a educação não é somente dever do Estado, mas

“direito de todos e dever do Estado e da família”.

Se o constituinte, em 1988, não mencionou explicitamente a possibilidade de ameaças mais graves à família do que os apresentados pelos meios de comunicação social, isto se deveu a que, naquele ano, a ideologia de gênero era algo impensável para o público em geral. Estava começando a sair da mente de seus criadores para a mesa de seus promotores, adquirindo sua configuração atual no início dos anos 90, na Universidade de Berkeley, com a obra da professora Judith Butler intitulada “O Problema do Gênero” [Judith Butler: Gender Trouble, Feminism and the Subversion of Identity, 1990, Routledge, New York]. Logo em seguida o conceito foi ardidamente introduzido por meio do trabalho das Fundações Internacionais na Conferência sobre a Mulher promovida pela ONU em Pequim. A Conferência supostamente trataria da discriminação contra as mulheres, mas em vez de falar-se de discriminação sexual, repetiu-se mais de 200 vezes, sem definição de termos, a nova expressão “discriminação de gênero”. Tanto na conferência como nas pré-conferências os delegados de numerosos países exigiram que o conceito de gênero fosse claramente definido antes do documento ser apresentado ou aprovado, mas as comissões responsáveis insistiram repetidas vezes que o termo era auto-evidente e não necessitaria ser definido. O conceito, porém, foi finalmente definido em 2006, quando duas ONGs européias, a International Commission of Jurists e a International Service for Human Rights, convocaram 29 especialistas de 25 países, incluindo a brasileira Sônia Correa, para uma Conferência a ser realizada em Yogyakarta, na Indonésia, para

“trazerem maior clareza e coerência às obrigações sobre direitos humanos dos Estados”.

A partir de Yogyakarta foram definidos os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”. Apesar da conferência ter sido convocada por duas ONGs e não contar com delegados oficiais de nenhum país, esta tem sido mencionada, na prática, como se contivesse princípios indeclináveis de uma convenção internacional aprovado pela comunidade das nações.

A ideologia, entretanto, já havia iniciado suas construções nos anos 80, antes de Butler, quando o conceito de gênero passou a ser adotado pelo movimento marxista e feminista, que via nesta teoria uma justificação científica para as teses desenvolvidas inicialmente por Karl Marx e Friedrich Engels. Conforme atesta uma amplíssima literatura que poucas vezes é levada ao grande público, a doutrina marxista sustenta ser impossível implantar a revolução socialista sem que antes se destrua a família. Antes mesmo que iniciasse a redação do *Capital*, Marx escreveu na sua obra “A Ideologia alemã”:

“A propriedade privada somente poderá ser suprimida quando a divisão do trabalho puder ser suprimida. A divisão do trabalho, porém, na sua origem, não é nada mais do que a divisão do trabalho no ato sexual, que mais tarde se torna a divisão do trabalho que se desenvolve por si mesma. A divisão do trabalho, por conseguinte, repousa na divisão natural do trabalho na família e na divisão da sociedade em diversas famílias que se opõem entre si, e que envolve, ao mesmo tempo, a divisão desigual tanto do trabalho como de seus produtos, isto é, da propriedade privada, que já possui seu germe na sua forma original, que é a família, em que a mulher e os filhos são escravos do marido” [Karl Marx e Friedrich Engels: *A Ideologia Alemã*].

Nos últimos anos de sua vida, Marx pôde aprofundar, graças aos trabalhos do antropólogo americano Morgan, sua concepção sobre a família, recolhida finalmente no livro assinado por Engels “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”. Nesta obra Engels, seguindo Marx, sustentava que nos primórdios da história não teria existido a instituição que hoje denominamos de família. A vida sexual era totalmente livre e os homens relacionavam-se sexualmente com todas as mulheres. Deste modo, as crianças somente conheciam quem eram as suas mães, mas não sabiam quem fossem os seus pais. Mais tarde, à medida em que a sociedade passou de caçadora a agricultora, a humanidade começou a acumular riqueza e os homens, desejando deixar as novas fortunas como herança à sua descendência, para terem certeza de quem seria o eu herdeiro, fora obrigados a forçar as mulheres a não mais se relacionarem com outros parceiros. Com isto transformaram as mulheres em propriedade sexual e assim teriam surgido as primeiras famílias, fruto da opressão do homem sobre a mulher, e com a qual se teria iniciado a luta de classes. A conclusão óbvia desta tese, afirmada como absoluta certeza, visto que confirmava as teorias já levantadas pelo jovem Marx, é que não poderia haver

revolução comunista duradoura sem que a concomitante destruição da família. As teorias de Marx sobre a família foram levadas à prática pela Revolução Leninista e aprofundadas pela Escola de Frankfurt. Fazendo um balanço sobre a revolução russa de 1917, Kate Millett escreve, em sua obra “Sexual Politics”:

“A União Soviética realizou um esforço consciente para eliminar o patriarcado e reestruturar a sua instituição mais básica, a família. Depois da revolução foram instituídas todas as leis possíveis para libertar os indivíduos das exigências da família: matrimônio livre e divórcio, contracepção e aborto a pedido. Mais do que tudo, as mulheres e as crianças foram libertadas do poder econômico do marido. Debaixo do sistema coletivista, a família começou a desintegrar-se segundo as próprias linhas sob as quais havia sido construída. Todas as providências legais foram tomadas para promover a igualdade política e econômica. Mas, mesmo com tudo isso, a experiência soviética falhou e foi abandonada. Nos anos trinta e quarenta a sociedade soviética voltou a assemelhar-se às sociedades patriarcais reformadas dos países ocidentais” [Kate Millett: Sexual Politics, 1969, Rupert Hart-Davis, London].

Nos anos 30 a Escola de Frankfurt aprofundou a ligação entre a revolução marxista e a destruição da família. A revolução, segundo escreve Karl Korsch no livro “Marxismo e Filosofia”, obra que deu início à Escola de Frankfurt, deve dar-se no nível econômico, mas as superestruturas política e cultural impedem a reestruturação econômica que se inauguraria com a implantação da ditadura do proletariado. Conseqüentemente, para possibilitar a revolução socialista, é necessário desenvolver concomitantemente um amplo trabalho de destruição da política e da cultura. O modo pelo qual seria possível destruir a cultura para possibilitar a revolução socialista foi detalhadamente exposto por Max Horkheimer, o principal dirigente da Escola de Frankfurt, no seu ensaio “Autoridade e Família”, publicado 1936. Segundo ele, o que impede a destruição da cultura é a autoridade, e o que condiciona nos homens a autoridade é precisamente a família:

“entre as relações que influem decididamente no modelamento psíquico dos indivíduos, a família possui uma significação de primeira magnitude. A família é o que dá à vida social a indispensável capacidade para a conduta autoritária de que depende a existência da ordem burguesa” [Max Horkheimer: Autoridade e Família, 1936, republicado posteriormente in Teoria Crítica, 1968].

Segundo Horkheimer, a capacidade da família em impor autoridade é tão notável que chega ao ponto de tornar impensáveis as relações sexuais entre mãe e filhos e entre irmãos e irmãs, apesar destes indivíduos de sexos diferentes passarem anos seguidos vivendo debaixo do mesmo teto, algo simplesmente inconcebível se não ocorresse dentro da estrutura ambiente familiar:

“não somente a vida sexual dos esposos se cerca de segredo diante dos filhos, como também da ternura que o filho experimenta para com a mãe deve ser proscrito todo impulso sexual; ela e a irmã têm direito apenas a sentimentos puros, a uma veneração e uma estima imaculadas” [Max Horkheimer: Autoridade e Família, 1936, in Teoria Crítica, 1968].

Assim, afirma Horkheimer,

“a subordinação ao imperativo categórico do dever foi, desde o início, o fim consciente da família burguesa. Os países que passaram a dirigir a economia, principalmente a Holanda e a Inglaterra, dispensaram às crianças uma educação cada vez mais severa e opressora. A família destacou-se sempre com maior importância na educação da submissão à autoridade. A força que o pai exerce sobre o filho é apresentada como relação moral, e quando a criança aprende a amar o seu pai de todo o coração, está na realidade recebendo sua primeira iniciação na relação burguesa de autoridade. Obviamente estas relações não são conhecidas em suas verdadeiras causas sociais, mas encobertas por ideologias religiosas e metafísicas que as tornam incompreensíveis e fazendo parecer a família como algo ideal até mesmo em uma modernidade em que, comparada com as possibilidades pedagógicas da sociedade, a família somente oferece condições miseráveis para a educação humana. Na família, o mundo espiritual em que a criança cresce está dominada pela idéia do poder exercido de alguns homens sobre os outros, pela idéia do mandar e do obedecer” [Max Horkheimer: Autoridade e Família, 1936, in Teoria Crítica, 1968].

Mas se a revolução russa e a Escola de Frankfurt apontaram claramente o motivo pelo qual a destruição da família seria tão central para o êxito da revolução socialista, não explicaram, todavia, como esta deveria ser realizada. De fato, como já notamos, apesar de todo o empenho e recursos utilizados, nem a revolução russa conseguiu dissolver a família. Nos anos 70, Kate Millett, a mesma que acabamos de mencionar, assim explicava as causas pelas quais Lênin não havia conseguido abolir a família:

“A causa mais profunda para isto reside no fato de que, além da declaração de que a família compulsória estava extinta, a teoria Marxista falhou ao não oferecer uma base ideológica suficiente para uma revolução sexual e foi notavelmente ingênua em relação à força histórica e psicológica do patriarcado. Engels havia escrito apenas sobre a história e a economia da família patriarcal, mas não investigou os hábitos mentais nela envolvidos, e até mesmo Lenin admitiu que a revolução sexual não era adequadamente compreendida. Com efeito, no contexto de uma política sexual, as transformações verdadeiramente revolucionárias deveriam ser a influência, à escala política, sobre as relações entre os sexos. Justamente porque o período em questão não viu concretizar-se as transformações radicais que parecia prometer, conviria definir aquilo que deveria ser uma revolução sexual bem sucedida. Uma revolução sexual exigiria, antes de tudo o mais, o fim das inibições e dos tabus sexuais, especialmente aqueles que mais ameaçam o casamento monogâmico tradicional: a homossexualidade, a ilegitimidade, as relações pré-matrimoniais e na adolescência. Isto permitiria uma integração de subculturas sexuais, uma assimilação de ambos os lados da experiência humana até aqui excluídos da sociedade. Da mesma forma, seria necessário reexaminar as características definidas como masculinas e femininas. O desaparecimento do papel ligado ao sexo e a total independência econômica da mulher destruiriam ao mesmo tempo a autoridade e a estrutura econômica. Parece improvável que tudo isto possa acontecer sem um efeito dramático sobre a família patriarcal” [Kate Millett: *Sexual Politics*, 1969, Rupert Hart-Davis, London].

Logo após Kate Millett haver escrito estas linhas, cientistas e filósofos começaram a desenvolver aquilo que é considerado, pelo menos até o momento, como a solução definitiva para o problema da família. Não é nada mais do que aquilo que hoje conhecemos como ideologia de gênero. O conceito de gênero foi desenvolvido pela primeira vez no final dos anos 60 pelo Dr. John Money, psicólogo neozelandês professor na John Hopkins University de Baltimore. Dr. Money sustentou que a percepção que as pessoas tem de sua própria sexualidade, à qual denominou de identidade de gênero, dependeria da educação recebida e poderia ser diferente de seu sexo biológico. Ao deparar-se com um recém nascido que havia sofrido uma amputação do pênis, e que possuía um irmão gêmeo univitelino, Money recomendou aos pais que castrassem o bebê e educassem o primeiro como mulher e o segundo como homem, sem que ambos soubessem de suas diferenças de nascença. A experiência fracassou completamente, uma vez que o gêmeo que havia sido educado para ser mulher, desde tenra idade, rasgava seus vestidos femininos, mais tarde passou a acusar os pais de lavagem cerebral e, por volta dos quinze anos, ameaçou suicidar-se se não lhe permitissem comportar-se como homem. John Money, entretanto, publicava diversos trabalhos na literatura especializada considerando a experiência como um sucesso e a comprovação definitiva da teoria de gênero. Até poucos anos atrás a palavra gênero significava a atribuição de um caráter masculino ou feminino a classes de palavras tais como os substantivos e adjetivos. Dizia-se que uma palavra seria masculina, feminina ou neutra, ainda que o objeto correspondente, como um caderno ou uma mesa, não fosse um ente sexuado. Na língua inglesa, o termo correspondente ‘gender’, poderia ainda, secundariamente, ser entendido como sinônimo genérico de sexo; neste outro sentido, gênero poderia ser tanto o sexo masculino ou feminino, sem especificação. Mas, graças ao trabalho do Dr. John Money, o termo passou a perder este sentido secundário de sexo em geral, desvinculou-se da biologia e passou a referir-se a um papel socialmente construído. Assimilado, logo em seguida, durante a década dos anos 80, pelas teóricas do feminismo, passou a ser utilizado pelo movimento feminista para promover a revolução marxista. Foi, porém, Judith Butler quem apresentou, no início dos anos 90, o conceito filosófico moderno de gênero, sob a forma que poderia ser aplicado, através do movimento feminista, para conduzir à destruição da família, necessária para promover a revolução socialista. Segundo Butler, quando as feministas se pensam a si mesmas como mulheres, já estão com isto, construindo um discurso que as impedem de emancipar-se dos homens. As feministas não deveriam mais falar da mulher como sujeito do seu movimento, mas deveriam, em vez disso, substituir tanto a feminilidade como a masculinidade pelo conceito amorfo e variável de gênero. Conforme explicado em sua obra “O Problema do Gênero”,

“Durante a maior parte do tempo a teoria feminista supôs que haveria uma identidade existente, entendida através da categoria da mulher, que constituía o sujeito para o qual se construía a representação política. Mas recentemente esta concepção da relação entre a teoria feminista e a política foi questionada a partir de dentro do próprio discurso feminista. O próprio sujeito “mulher” não pode ser mais entendido em termos estáveis ou permanentes. Há uma farta literatura que mostra que há muito pouco acordo sobre o que constitui, ou deveria constituir, a categoria “mulher”. O filósofo Michel Foucault mostra que os sistemas

jurídicos de poder produzem os sujeitos que eles em seguida passam a representar. Nestes casos, recorrer não criticamente a um sistema como este para emancipar as mulheres é obviamente auto sabotador. A denúncia de um patriarcado universal não goza mais da mesma credibilidade de outrora, mas é muito mais difícil desconstruir a noção de uma concepção comum de mulher, que é consequência do quadro do patriarcado. A construção da categoria “mulher” como um sujeito coerente é, no fundo, uma reificação de uma relação de gênero. E esta reificação é exatamente o contrário do que pretende o feminismo. A categoria “mulher” alcança estabilidade e coerência somente no contexto da matriz heterossexual. É necessário, portanto, um novo tipo de política feminista para contestar as próprias reificações de gênero e de identidade, uma nova política que fará da construção variável da identidade não apenas um pré-requisito metodológico e normativo, mas também um objetivo político. Paradoxalmente o feminismo somente poderá fazer sentido se o sujeito “mulher” não for assumido de nenhum modo” [Judith Butler: *Gender Trouble, feminism and the subversion of identity*, 1990, Routledge, New York].

A idéia de que, para a revolução socialista seria necessário que as mulheres não mais se assumissem como mulheres não era nova nos anos 90. A novidade introduzida por Butler está no *modus operandi* através do conceito de ‘gênero’. Segundo Butler, a transição seria politicamente possível através da introdução do conceito de gênero inicialmente desenvolvido por Money. Mas a idéia de fundo já estava plenamente desenvolvida alguns anos antes de Butler, embora sem a intermediação do conceito de gênero, na obra “A Dialética do Sexo”, da feminista marxista Shulamith Firestone:

“Para falar sobre as alternativas revolucionárias, é necessário começar por dizer que as mulheres, no plano biológico, são diferenciadas dos homens. A natureza produziu a desigualdade fundamental, que foi, mais tarde, consolidada e institucionalizada, em benefício dos homens. As mulheres eram a classe escrava que mantinha a espécie, a fim de que a outra metade fosse liberada para o trabalho, admitindo-se os aspectos escravizantes disso, mas salientando todos os aspectos criativos. Esta divisão natural do trabalho continuou somente à custa de um grande sacrifício cultural: os homens e as mulheres desenvolveram apenas uma metade de si mesmos, em prejuízo da outra metade. A divisão da psique em masculina e feminina, estabelecida com o fim de reforçar a divisão em função da reprodução, resultou trágica. A hipertrofia do racionalismo do impulso agressivo e a atrofia da sensibilidade emocional nos homens resultaram em guerras e em desastres culturais. O emocionalismo e a passividade das mulheres aumentou o seu sofrimento. Sexualmente os homens e as mulheres foram canalizados para uma heterossexualidade altamente organizada, nos tempos, nos lugares, nos procedimentos e até nos diálogos. Deve-se, portanto, propor, em primeiro lugar, a distribuição do papel da nutrição e da educação das crianças entre a sociedade como um todo, tanto entre os homens, quanto entre as mulheres. Estamos falando de uma mudança radical. Libertar as mulheres de sua biologia significa ameaçar a unidade social, que está organizada em torno da sua reprodução biológica e da sujeição das mulheres ao seu destino biológico, a família. Em segundo lugar, a segunda exigência será a total autodeterminação, incluindo a independência econômica, tanto das mulheres quanto das crianças. É por isso que precisamos falar de um socialismo feminista. Com isso atacamos a família em uma frente dupla, contestando aquilo em torno de que ela está organizada: a reprodução das espécies pelas mulheres, e sua consequência, a dependência física das mulheres e das crianças. Eliminar estas condições já seria suficiente para destruir a família, que produz a psicologia do poder. Contudo, nós a destruiremos ainda mais. É necessário, em terceiro lugar, a total integração das mulheres e das crianças em todos os níveis da sociedade. E, se as distinções culturais entre homens e mulheres e entre adultos e crianças forem destruídas, nós não precisaremos mais da repressão sexual que mantém estas classes diferenciadas, sendo pela primeira vez possível a liberdade sexual “natural”. Assim, chegaremos, em quarto lugar, à liberdade sexual para que todas as mulheres e crianças possam usar a sua sexualidade como quiserem. Não haverá mais nenhuma razão para não ser assim. Em nossa nova sociedade a humanidade poderá finalmente voltar à sua sexualidade natural “polimorficamente diversa”. Serão permitidas e satisfeitas todas as formas de sexualidade. A mente plenamente sexuada tornar-se-ia universal” [Shulamith Firestone: *The Dialectic of Sex*, 1970, Bantam Books, New York].

Faltava ainda, entretanto, o mais importante para que a idéia se tornasse realidade política. Havia o problema prático de como introduzir estas idéias, e especialmente a idéia de gênero, já identificada como capaz de conduzir a humanidade à “mente polimorficamente sexuada que destruiria a família”, para arena política. Tal como formuladas por Shulamith Firestone e Judith Butler, estas idéias não eram politicamente viáveis e somente um pequeno punhado de revolucionárias radicais seriam capazes de aceitá-las. O dilema foi finalmente resolvido na Conferência da ONU, realizada em Pequim no ano de 1995, para tratar sobre a discriminação contra as mulheres. A Conferência de Pequim estava programada para discutir e aprofundar a “Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher”, já aprovada em 1979 pela Assembléia Geral da ONU. A comissão organizadora da Conferência de Pequim, habilmente substituiu no documento a ser debatido os conceitos de ‘mulher’ e ‘discriminação contra a mulher’ por ‘gênero’ e ‘discriminação de gênero’, mas de tal modo que, no contexto do documento, todas estas expressões pareceriam significar sinônimos. As palavras foram deliberadamente utilizadas para sugerir que “gênero” seria apenas um sinônimo elegante para “sexo”. Se a introdução das novas expressões pudesse ser aceita em um documento oficial da ONU, isto permitiria que, anos mais tarde, gradualmente se passasse a afirmar-se que as expressões aprovadas e não definidas para ‘gênero’ na realidade não eram sinônimas de ‘sexo’. Sustentar-se-ia, progressivamente, que masculino e feminino não seriam sexos, mas gêneros, e que, neste sentido, tanto o masculino como o feminino não seriam realidades biológicas, mas construções

meramente culturais que poderiam e deveriam ser modificadas pela legislação até obter não apenas a completa eliminação de todas as desigualdades entre os gêneros, mas o próprio reconhecimento legal da não existência de gêneros enquanto construções definidas e distintas. Neste sentido, não existiria uma forma natural de sexualidade humana e fazer da heterossexualidade uma norma não seria mais do que reforçar os papéis sociais de gênero que Marx e Engels apontaram como tendo sido a origem opressão de uma classe por outra e que estariam na raiz de todo o sofrimento humano. A Conferência de Pequim foi a segunda, na história da ONU, logo após a Conferência Populacional do Cairo realizada um ano antes, em que um grande quantidade de ONGs foram convidadas a participar oficialmente com um número de representantes muito superior aos dos delegados das nações, que continuavam sendo os únicos com direito a voto. A diferença numérica e a preparação superior dos representantes das ONGs a respeito dos temas tratados, paradigma que continua até hoje e que a própria ONU recomenda que seja adotada pelos governos das nações membros, fez com que, já nas conferências preparatórias para a Conferência principal a ser realizada em Pequim, em vez deter-se na questão da discriminação contra a mulher, objetivo inicial do evento, passou-se a deslocar o foco para a questão, inicialmente aparentemente indiferenciada, da discriminação de gênero. No início os delegados das nações, não acostumados com a expressão, julgavam que gênero fosse um sinônimo mais elegante para a palavra sexo. Mas na última Conferência Preparatória realizada em Nova York, quando os delegados finalmente chegaram à clareza suficiente para poder expressar verbalmente as suas dúvidas e exigir que a palavra 'gênero' fosse oficialmente definida, a coordenação da conferência divulgou a seguinte declaração:

"Gênero refere-se às relações entre homens e mulheres com base em papéis socialmente definidos que são atribuídos a um ou outro sexo" [Dale O'Leary: The Gender Agenda, Redefining Equality, 1997, Vital Issues Press, Lafayette, Louisiana].

Em vez de resolver o problema, tal declaração somente serviu para criar mais confusão. Ficava claro que gênero não era sinônimo de sexo, mas não era claro quais as implicações que o conceito poderia conter. Ao passarem a exigir uma definição formal de gênero que pudesse ser incorporada oficialmente ao texto da Conferência e votado sem ambigüidades, os proponentes se defrontaram com uma inesperada e bem organizada oposição. As ONGs feministas, representadas pela Sra. Bella Abzug, contestaram que a Conferência jamais daria uma definição formal de gênero, porque o que realmente estava sendo pretendido ao exigir-se tal definição seria

"o confinamento e a redução das mulheres às suas características físicas. A palavra gênero significa que o status e os papéis das mulheres e dos homens são socialmente construídos e passíveis de modificação. As mulheres não voltarão a se subordinar a seus papéis inferiores" [Dale O'Leary: The Gender Agenda, Redefining Equality, 1997, Vital Issues Press, Lafayette, Louisiana].

A delegação dos Estados Unidos, além disso, da qual participava Hillary Clinton, na época esposa do presidente do país, afirmou que não seria favorável a uma definição formal de gênero, o que somente traria "complicações positivas". A própria coordenação da Conferência acabou afirmando que

"gênero não tem definição, e não necessita de tê-la" [Dale O'Leary: The Gender Agenda, Redefining Equality, 1997, Vital Issues Press, Lafayette, Louisiana].

O que verdadeiramente está acontecendo é que o conceito de 'gênero' está sendo utilizado para promover uma revolução cultural sexual de orientação neo-marxista com o objetivo de extinguir da textura social a instituição familiar. Na submissão do feminino ao masculino através da família, Marx e Engels enxergaram o protótipo de todos os subseqüentes sistemas de poder. Se esta submissão é consequência da biologia, não há nada a que se fazer. Mas se ela é uma construção social, ou um gênero, então, a longo prazo, ela poderá ser modificada até chegar-se à uma completa igualdade onde não haverá mais possibilidade de opressão de gênero, mas também onde não haverá mais famílias, tanto as heterossexuais como demais famílias alternativas. Neste contexto a educação caberia como uma tarefa exclusiva do Estado, e não existiria mais traços diferenciais entre o masculino e o feminino. Em um mundo de genuína igualdade, segundo esta concepção, todos teriam que ser educados como bissexuais e a masculinidade e a feminilidade deixariam de ser naturais. A essência da questão foi muito bem exposta pelo Padre José Eduardo de Oliveira, professor de Teologia Moral, em uma

entrevista concedida à agência Zenit e recentemente publicado em livro intitulado “Caíndo no Conto de Gênero”:

“Sintetizando em poucas palavras, a ideologia de gênero consiste no esvaziamento jurídico do conceito de homem e de mulher, e as conseqüências são as piores possíveis. Conferindo status jurídico à chamada “identidade de gênero” não há mais sentido falar em “homem” e “mulher”; falar-se-ia apenas de “gênero”, ou seja, a identidade que cada um criaria para si. Portanto, não haveria sentido em falar de casamento entre um “homem” e uma “mulher”, já que são variáveis totalmente indefinidas. Mas, do mesmo modo, não haveria mais sentido falar em “homossexual”, pois a homossexualidade consiste, por exemplo, num “homem” relacionar-se sexualmente com outro “homem”. Todavia, para a ideologia de gênero o “homem 1” não é “homem”, nem tampouco o “homem 2” o seria. Em poucas palavras, a ideologia de gênero está para além da heterossexualidade, da homossexualidade, da bissexualidade, da transexualidade, da intersexualidade, da pansexualidade ou de qualquer outra forma de sexualidade que existir. É a pura afirmação de que a pessoa humana é sexualmente indefinida e indefinível. Os ideólogos de gênero, às escondidas, devem rir às pencas das feministas. Como defender as mulheres, se elas não são mulheres? Qual seria o objetivo, portanto, da “agenda de gênero”? O grande objetivo por trás de todo este absurdo - que, de tão absurdo, é absurdamente difícil de ser explicado - é a pulverização da família com a finalidade do estabelecimento de um caos no qual a pessoa se torne um indivíduo solto, facilmente manipulável. A ideologia de gênero é uma teoria que supõe uma visão totalitarista do mundo” [Padre José Eduardo Oliveira: Caíndo o Conto do Gênero, entrevista à Zenit, in <http://www.zenit.org/pt/articles/caindo-no-conto-do-genero>].

Portanto, a curto prazo, a substituição da luta contra a discriminação da mulher pela luta contra a discriminação de gênero desvirtua o foco pela luta a favor da mulher. A literatura especializada aponta vários problemas imediatos em confundir a discriminação contra a mulher com a discriminação de gênero:

“Apesar de ter suas raízes no feminismo socialista, a análise de gênero têm se tornado um discurso tecnocrático, dominado por pesquisadores, políticos e assessores, que não mais representam os problemas específicos da subordinação das mulheres. O foco no gênero, em vez de nas mulheres, está se tornando contra-produtivo, uma vez que permite a discussão deslocar seu foco das mulheres para as mulheres e os homens e, finalmente, de volta para os homens. O novo vocabulário de gênero está sendo usado em algumas organizações para negar que existam desvantagens específicas das mulheres e, portanto, a necessidade de medidas específicas que poderiam solucionar estas desvantagens” [Baden and Goetz: “Who needs sex when you can have gender?”, *Feminist Review*, 56, 1997].

Foi com base nestes motivos que o Senado Nacional, ao votar o Projeto de Lei 8035/2010, de autoria do Poder Executivo, que “aprovava o Plano Nacional de Educação [PNE] para o decênio 2011-2020 e dá outras providências”, verificou que o projeto havia sido enviado à casa contendo duas passagens que empregavam a terminologia própria da ideologia de gênero. A primeira era o inciso III do artigo 2º:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

[...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.

A segunda era a Estratégia 3.12 da Meta 3:

3.12) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

O Senado Federal, em dezembro de 2013, aprovou um substitutivo (PLC 103/2012) que eliminou toda essa linguagem ideológica. O inciso III do artigo 2º ficou assim:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

[...] III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

A Estratégia 3.12 da Meta 3 foi renumerada para 3.13 e recebeu a seguinte redação:

3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Retornando à Câmara, as modificações foram confirmadas em votação ocorrida no dia 22 de abril de 2014 e sancionadas pela presidência em 25 de junho de 2014.

Deste modo, a Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), determina, em seu art. 2, inc. III, que são diretrizes do PNE

"a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação",

redação que foi aprovada, tanto pela Câmara como pelo Senado, com o objetivo de derrubar a redação inicialmente proposta pelo MEC, que propunha a ideologia de gênero como diretriz do PNE.

Nossa proposta de projeto de lei à Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) justifica-se diante da grande pressão para que a ideologia de gênero seja introduzida em nosso sistema educacional.

O que pode ser visto, como um exemplo de que não foi o primeiro nem será o último, no fato de que, apesar desta casa, seguindo as orientações deixadas pela Carta Magna, durante a votação do Plano Nacional de Educação ter suprimido a redação da terceira diretriz proposta para a Educação Brasileira, cujo artigo 2, inciso III, na redação original proposta pelo Ministério da Educação, continha os leitmotivos clássicos da ideologia de gênero: "identidade de gênero" e "orientação sexual" e, no restante do projeto, ter suprimido todas as demais alusões a estes termos, o Fórum Nacional de Educação, publicou, em novembro de 2014, o Documento Final da Conae 2014, no qual é apresentado como terceira diretriz obrigatória para o PNE, para o planejamento e para as políticas educacionais no Brasil, o texto que havia sido explicitamente rejeitado pelas duas casas do Congresso Nacional: "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia de acessibilidade". O documento faz estas afirmações apresentando-a como resultado de "profícua parceria com o Congresso e a Sociedade Civil". Não se trata de um simples engano redacional. O documento, mais adiante, menciona e especifica, e não pode sê-lo por um acaso, trinta e cinco vezes, nas suas mais de uma centena de páginas, estratégias relacionadas aos termos "identidade de gênero" e "orientação sexual", a serem executadas como sendo de "responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios". O documento mencionado está sendo utilizado, em conformidade com o mandato da lei, como subsídio para a elaboração dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação nos 27 Estados, no Distrito Federal e nos quase seis mil municípios brasileiros nos quais estão sendo introduzidos novamente a ideologia de gênero. É no mínimo surpreendente que o Fórum Nacional de Educação (FNE), órgão do Poder Executivo Federal, criado pela Conferência Nacional de Educação de 2010 e instituído no âmbito do Ministério da Educação pela Portaria n. 1.407/2010 e pela Lei Federal n. 13.005/2014, cujo art. 6, parágrafo 1, inc. I, estabelece ser atribuição do FNE "acompanhar a execução do PNE e o cumprimento de suas metas", publique em novembro de 2014, assinado pelo Sr. Francisco das Chagas Fernandes e mais dezenas de organizações, como "passo conquistado na articulação da Educação Nacional como política de Estado resultado de profícua parceria com o Congresso Nacional e a sociedade civil" [página 8] , o Documento Final da Conferência Nacional de Educação de 2014 que re-introduz a ideologia de gênero como diretriz da educação brasileira exatamente nos termos em que foi rejeitado pelo Congresso Nacional.

O Fórum Nacional de Educação (FNE) se apresenta no documento como

"órgão de Estado criado pela Conferência Nacional de Educação de 2010 (Conae 2010) e instituído no âmbito do Ministério da Educação pela Portaria no 1.407/2010 e pela Lei no 13.005/2014 (PNE 2014-2024) que tem como atribuição planejar, organizar e coordenar as edições da Conferência Nacional de Educação", para em seguida "convocar toda a sociedade para acompanhar a implementação das deliberações da Conae 2014 registradas neste documento para a implementação do Plano Nacional de

Educação e elaboração e execução dos planos municipais, estaduais e do Distrito Federal de educação correspondentes" [ibidem, pág. 8].

Em seguida o documento publicado pelo FNE apresenta a norma do Plano Nacional de Educação, não com a redação constante da Lei n. 13.005/2014, aprovada pelo Congresso e sancionada pela presidente da República, mas com a redação expressamente rejeitada pelo Poder Legislativo. De fato, lemos nas páginas 18 e 19 do seguinte documento:

"Em consonância com estes princípios, o PNE, o planejamento e as políticas no Brasil, devem orientar-se pelas seguintes diretrizes:

[...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual, e na garantia de acessibilidade".

Como desdobramento deste princípio, apresentado como norma legal, embora explicitamente rejeitado pelo Congresso, o restante do documento desenvolve nas suas mais de uma centena de páginas como o sistema escolar deverá: "promover a diversidade de gênero" (pg. 25), "disseminar materiais pedagógicos que promovam a igualdade de gênero, orientação sexual e identidade de gênero" (pg. 36), "desenvolver, garantir e executar anualmente nos sistemas de ensino Fóruns de Gênero" (pg. 41), "inserir na avaliação de livros critérios eliminatórios para obras que veiculem preconceitos ao gênero, orientação sexual e identidade de gênero" (pg. 42), "garantir condições institucionais para a promoção da diversidade de gênero e diversidade sexual" (pg. 43), "elaborar diretrizes nacionais sobre gênero e diversidade sexual na educação básica e superior" (pg. 45), "ampliar os programas de formação continuada dos profissionais de educação sobre gênero, diversidade e orientação sexual" (pg. 92),

tudo isto apresentado como metas obrigatórias em virtude de uma norma legal do PNE que foi, na realidade, explicitamente rejeitada pelo Congresso.

A presente proposição baseia-se no princípio constitucional da especial proteção do Estado à família (Artigo 226), esta última reconhecida pela Carta Magna como "base da sociedade" (Artigo 226), no princípio constitucional da obrigação da lei estabelecer os meios jurídicos que garantam à família a possibilidade de se defender contra os que desrespeitam seus valores éticos e sociais (Artigo 221) e, com muito mais razão, contra os que atentam contra a sua integridade e existência no tecido social, e no princípio constitucional do papel privilegiado da família na educação, atribuído à mesma como dever (Artigo 205), de modo que se torna uma contradição constitucional um sistema educacional concebido com o objetivo específico de destruir a própria família como instituição.

FONTE: (BRASIL, 2015^a).

QUADRO 11 – INTEIRO TEOR DO PL 10577/2018

Autoria: Cabo Daciolo
Ementa: Altera o art. 3º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil.
O CONGRESSO NACIONAL decreta:
Art. 1º Esta lei altera o art. 3º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil.
Art. 2º O art. 3º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XIV:

“Art. 3º.....

XIV – Ficam vedadas em todas as dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino a adoção, divulgação, realização ou organização de políticas de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo gênero ou orientação sexual.” (NR)

Art. 3o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

“Criou Deus o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou. Deus os abençoou, e lhes disse: ‘Sejam férteis e multipliquem-se! Encham e subjuguem a terra! Dominem sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre todos os animais que se movem pela terra’”, Gênesis 1:27,28.

A ideologia de gênero é um dos grandes engodos para perverter a família natural e com isso permitir ao Estado um papel que não lhe cabe: impor a sua filosofia autoritária sobre a população. É fato sobejamente conhecido, mediante dados científicos comprovados e espiritual, que a suposta orientação sexual é comportamento adquirido por falta de referencial paterno ou materno ou mesmo pela influência do meio, bem como resultado de atitudes adultas de pedófilos que tentam perverter crianças indefesas.

Assim que é nosso dever preservar a família natural e não permitir nenhuma brecha legal para que a malfadada ideologia de gênero prospere em nosso país.

Firme neste objetivo, pedimos o apoio dos nobres parlamentares na aprovação deste projeto de lei.

FONTE: (BRASIL, 2018c).

QUADRO 12 – INTEIRO TEOR DO PL 5487/2016

Autoria: professor Victório Galli

Ementa: Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º. Fica proibido o Ministério da Educação e Cultura a orientar e distribuir livros às escolas públicas que versem sobre orientação à diversidade sexual de crianças e adolescentes, em consonância com a Lei 13.005/2014 (PNE).

Art. 2º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Com base em sua competência privativa, o Congresso Nacional aprovou a Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE, o qual foi amplamente debatido no Parlamento brasileiro, com plena participação da sociedade, de alunos e de educadores através de audiências públicas e outras iniciativas.

Ao final, o projeto foi aprovado, rejeitadas todas as citações relativas a ideologia de gênero, orientação sexual e seus derivados, sendo, por este motivo, recusada sua incorporação na educação nacional.

Mesmo com a aprovação da Lei no 13.005/2014 (PNE), foi baixado também a Resolução no 12/2015, publicada no DOU, de 12/03/2015, “ que garante o uso de banheiros e vestiários de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito em todas as instituições e rede de ensino em todos os níveis, infringindo norma legal acima citada.

Nesse sentido, afim de fazer cumprir a Lei 13.005/2014, é que solicitamos apoio aos nobres pares para aprovarmos o mais rápido possível essa matéria de tão grande relevância e urgência para a sociedade brasileira.

FONTE: (BRASIL, 2016a).

QUADRO 13 – INTEIRO TEOR DO PL 1411/2015

Autoria: Rogério Marinho
Ementa: Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências.
O Congresso Nacional decreta:
<p>Art. 1º Esta Lei tipifica o crime de Assédio Ideológico e modifica a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.</p> <p>Art. 2º. Entende-se como Assédio Ideológico toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente.</p> <p>Art. 3º. O Capítulo VI do Decreto-Lei n. 2.848 de 1940 passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:</p> <p>“Art. 146 – A. Expor aluno a assédio ideológico, condicionando o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou constranger o aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente:</p> <p>Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa.</p> <p>§ 1º. Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3.</p> <p>§ 2º. Se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em 1/2”.</p> <p>Art. 4º O Art. 16 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso:</p> <p>“Art. 16</p> <p>VIII – adotar posicionamentos ideológicos de forma espontânea, livre de assédio de terceiros.”</p> <p>Art. 5º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.</p>
JUSTIFICAÇÃO
<p>A forma mais eficiente do totalitarismo para dominar uma Nação é fazer a cabeça de suas crianças e jovens. Quem almeja o poder total, o assalto à Democracia, precisa doutrinar por dentro da sociedade, estabelecer a hegemonia política e cultural, infiltrar-se nos aparelhos ideológicos e ser a voz do partido em todas as instituições.</p> <p>Para eles, é preciso calar a pluralidade, a dúvida saudável e substituir a linguagem, criando um ambiente onde proliferam mitos, inversões, clichês, destruição de reputações e conflitos desnecessários. Para o totalitarismo vingar, é preciso destruir a coesão social e as tradições da sociedade. Por isso, partidos autoritários necessitam calar a imprensa e os meios de comunicação, dominar o sistema de ensino, estabelecer a voz única, enfim, a hegemonia decantada por Antônio Gramsci (filósofo e político Italiano - 1891-1937).</p> <p>Esse expediente estratégico foi utilizado para a conquista e manutenção de poder dos fascistas, nazistas, comunistas e ditadores por várias nações. Hegemonia política significa que a voz do partido deve ser ecoada em todos corações. Por isso, a propaganda desonesta, o marketing mentiroso, a idolatria por indivíduos, a falsificação da realidade e a tentativa de reescrever a História, forjando o passado.</p> <p>Essa forma de assédio ideológico está espalhada, como receita política, em documentos do PT, divulgados por eles, denominado de “Caderno de Teses” para o quinto congresso do partido.</p> <p>Vejamos algumas pérolas de autoritarismo. Um partido em tempos de guerra pede:</p> <p>"ampliação da importância e dos recursos destinados às áreas da comunicação, da educação, da cultura e do esporte, pois as grandes mudanças políticas, econômicas e sociais precisam criar raízes no tecido mais profundo da sociedade brasileira".</p> <p>Outra facção escreve com todas as palavras que "é a partir desta centralidade que devem ser articulados programaticamente a defesa do avanço nos direitos sociais e a retomada de um novo ciclo econômico (...). Ele pressupõe uma disputa de valores, de agendas e de programas, forte e</p>

permanente na sociedade, para fazer frente à pressão midiaticamente rearticulada neoliberal e conservadora."

Há correntes do partido dos trabalhadores que nomeiam seus inimigos e pregam guerra aos que pensam como a maioria da população brasileira em temas como segurança, educação e valores da família: "a mobilização de iniciativas reacionárias e regressivas em relação aos direitos da juventude, dos/as negros/as, das mulheres e dos/as LGBT, como a que foi colocada em movimento pelas bancadas neoconservadoras do Congresso Nacional: tentativa de reduzir a maioria penal e de bloquear o fim dos autos de resistência, a legislação sobre a legalização do aborto, a legislação que criminaliza a homofobia."

As correntes internas expõem a estratégia sem pudor: "o PT precisa retomar o conceito de disputa de hegemonia, combinando a ação institucional, articulado com as lutas dos movimentos sociais e com base numa forte organização interna, com vistas reencantar a juventude e a sociedade como um todo."

Jamais a sociedade deve aceitar essa forma estrita e tacanha de política, a liberdade é um bem precioso para a Democracia, o respeito às Leis e ao progresso econômico. É dever cívico dos representantes do povo, defender com vigor e altivez a liberdade de pensamento, de opinião e ideológica.

As instituições de ensino, em sua essência, deveriam ter por objetivo precípua fornecer àqueles que atendem aos seus bancos o amplo acesso ao conhecimento. O amplo acesso ao conhecimento passa necessariamente pela apresentação por parte dos professores de todas as vertentes ideológicas, políticas e partidárias, sem distinção, fazendo com que o aluno, desprovido de experiências e de maturidade intelectual, possa formar suas convicções a partir de conhecimento profundo e amplo.

O que se observa hodiernamente no Brasil é o total desrespeito e afronta ao direito dos alunos em formar suas convicções a partir de experiências pessoais e baseadas na formação provida pela família e pela religião que adota. Têm-se observado inúmeros casos de jovens que são doutrinados, muitas vezes com argumentos falhos e dados inventados, com o único objetivo de arregimentar indivíduos para compor os movimentos de apoio a essas doutrinas. Mais grave ainda é o cometimento dessa ação criminosa para arregimentar novos afiliados para partidos políticos.

O indivíduo em formação não possui maturidade intelectual suficiente para fazer juízo de valor acerca de posicionamentos que lhe são apresentados, aproveitando-se o professor dessa situação de vulnerabilidade para impor seus convencimentos ideológicos. É vil a utilização da hipossuficiência intelectual por parte do professor, que goza da inteira confiança do aluno e de sua família para transmitir conhecimentos, para promover sua agenda ideológica pessoal.

A prática do condicionamento intelectual é ainda mais preocupante quando se verifica que é reiteradamente efetuada pelo partido que está no poder, uma clara utilização dos instrumentos educacionais para a promoção de um projeto de poder.

Os alunos devem ter acesso a todas as vertentes de conhecimento, independente da vertente que o professor considere mais correta ou que adote em sua vida particular. É necessário respeitar o livre-convencimento do aluno, cabendo somente a ele a decisão de apoiar esse ou aquela posição ideológica com base em dados fáticos e interpretações pessoais.

A Constituição Federal é clara e objetiva quando no artigo 206, inciso II, que o ensino brasileiro será ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Resta, portanto, claro que continuar permitindo que as crianças brasileiras sejam assediadas ideologicamente é, além de um despropósito moral, uma clara afronta à Carta Magna. Como se já não bastasse a previsão da liberdade de aprender, o mesmo artigo 206 da Constituição, dessa vez no seu inciso III, determina que o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino é preceito básico quanto às diretrizes pelas quais o ensino deve ser ministrado.

Como se já não bastasse a expressa previsão Constitucional do direito do aluno em não ser exposta ao assédio ideológico, o Pacto de San Jose da Costa Rica, a Convenção Interamericana de Direitos Humanos, prevê em seu artigo 12 o Direito a liberdade de consciência e de religião, inclusive prenunciando, que os pais e tutores tem direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

O Estado tem o dever de proteger e zelar pela boa e plural formação dos seus alunos. O viés moral, por si só, seria suficiente para tornar a aprovação do presente Projeto de Lei, e torna-se ainda mais

certa e imperativa a sua aprovação em vista da necessidade do cumprimento da norma Constitucional e da norma Internacional.

FONTE: (BRASIL, 2015c).

QUADRO 14 – INTEIRO TEOR DO PL 3492/2019

Autoria: Carla Zambelli, Bia Kicis, Eduardo Bolsonaro

Ementa: Altera os arts. 75, 121 e 129 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o homicídio e lesão corporal de criança e adolescente como circunstância qualificadora do crime de homicídio e da lesão corporal e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o homicídio contra criança e adolescente e para impor ideologia de gênero no rol dos crimes hediondos.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º - O art. 75 do do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940

passa a vigorar com a seguinte redação:

“Limite das penas

Art. 75 - O tempo de cumprimento das penas privativas de liberdade não pode ser superior a 50 (cinquenta) anos.

§ 1º - Quando o agente for condenado a penas privativas de liberdade cuja soma seja superior a 50 (cinquenta) anos, devem elas ser unificadas para atender ao limite máximo deste artigo.”

“Art. 2º. O art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 passa a vigorar com a seguinte redação:

Homicídio simples

Art. 121

Homicídio qualificado

§ 2º

VI – contra a criança ou adolescente em razão de sua condição peculiar de desenvolvimento físico e psíquico. Pena – reclusão, de 30 (trinta) a 50 (cinquenta) anos.

VII – contra criança ou adolescente em razão de sua condição peculiar de desenvolvimento físico e psíquico e que esteja sob cuidado, guarda, vigilância ou autoridade. Pena – reclusão, de 40 (quarenta) a cinquenta anos.

Morte para imposição de ideologia de gênero

VIII – para impor ideologia de gênero. Pena – reclusão, de 30 (trinta) a 50 (cinquenta) anos.

§ 2º – B. Considera-se que há razões para imposição de ideologia de gênero quando o crime envolve:

I – menosprezo ou discriminação ao sexo biológico;

II – imposição de ideologia quanto à existência de sexo biológico neutro;

III – imposição de ideologia para inversão do sexo biológico.

§2º – C. Na hipótese do inciso VIII do §2.º, a pena será de reclusão de 40 (quarenta) a 50 (cinquenta) anos se a vítima for criança, adolescente ou pessoa com doença mental parcial ou totalmente incapaz de se autodeterminar."

Art. 3º O art. 129 do do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 passa a vigorar com a seguinte redação: "Lesão corporal

Art. 129

Lesão corporal de natureza grave

§ 13º A pena será aumentada até o triplo, nas hipóteses dos incisos VI, VII e VIII do § 2o do art. 121.

Art.4º O art.1º da Lei nº8.072 de 25 de julho de 1990 passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º

I – homicídio (art. 121), quando praticado em atividade típica de grupo de extermínio, ainda que cometido por si só agente e homicídio qualificado (art. 121, § 2º, I, II, III, V, V, VI, VII e VIII);

Art. 5º Fica denominada esta como "LEI RHUAN MAYCON", em homenagem e memória de todas as crianças vítimas de sevícia, tortura, emasculação, assassinato, esquartejamento ou quaisquer outros crimes hediondos praticados em razão de condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A Doutrina da Proteção Integral é vista como uma verdadeira revolução na área da infância e com ela se construiu um novo paradigma para o direito infantojuvenil. Formalmente substitui-se a Doutrina da Situação Irregular pela Doutrina da Proteção Integral, que estabelece a criança e o adolescente como sujeitos de direito, a quem devem ser destinadas políticas públicas específicas, nos exatos termos do artigo 227 da Constituição Federal.

Antes a ideia que imperava era a de a criança ou adolescente como coisa pertencente ao seu pai, o que foi superado para a concepção de que a criança/adolescentes e seu bem-estar devem ser postos acima de quaisquer interesses, incluindo-se os dos seus próprios pais, cuidadores, guardiões ou responsável legal. Significa dizer também que as crianças e adolescentes não são propriedade do Estado, tampouco de suas burocracias encasteladas nos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, Ministério Público, escolas, universidades, muito menos de ONGs, ONU, partidos políticos etc.

Com essa inovação a criança e o adolescente deixam de ser objetos de direito e passam à condição de sujeitos de direito, aos quais são assegurados todos os direitos e garantias fundamentais do adulto, além de outros direitos especiais, devidos por conta da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, ou seja, por encontrarem-se em formação sob os aspectos físico, emocional e intelectual. Esses direitos e garantias devem ser assegurados pela família, pelo Estado e pela sociedade, constituindo um dever social, conforme determina o artigo 4º do ECA. A proteção integral se justifica em razão de serem pessoas incapazes de, por si só, não estarem aptos a fazer valer seus direitos. E justamente por essa condição de pessoas em desenvolvimento que são detentores de direitos e proteções especiais.

Há crescente escalada da violência contra crianças no Brasil, como exemplos, o menino Rhuan Maycon da Silva Castro, de 9 anos de idade, barbaramente seviciado, torturado, emasculado, a fim de fazê-lo transgênero; depois, assassinado e tendo o corpo esquartejado, para ter sua história

apagada deste mundo, tudo essa barbárie praticada por sua genitora e sua companheira, no Distrito Federal; e Isabella Nordon, de 5 anos de idade, jogada pela janela e assassinada pelo genitor e sua companheira, em São Paulo.

Diante desse quadro, há uma grande cobrança da sociedade por mais punição aos violadores da lei, sobretudo aos que têm o dever de cuidado, geral e irrestrito (responsável) ao zelo pela integridade física e psíquica de crianças e adolescentes, cujo vínculo jurídico amplia o dever de proteção. Torna-se assim fundamental coibir esse tipo gravíssimo de violência com maior rigor punitivo para intimidar os seus autores para, com isso, recuperar o Estado de sua capacidade de executar adequadamente as penas, já que a ineficácia do aparelho repressivo estatal não se situa somente na dosagem das penas, mas também na incapacidade de aplicá-las em face da ausência de tipificação legal rigorosa e específica.

FONTE: (BRASIL, 2019d).

A ementa do PL 1859/2015 (QUADRO 10) não traz em si nenhuma novidade. O parágrafo único, que pretendia inserir no artigo 3º da LDB, é mais uma cópia do texto pronto do Movimento Escola “sem” Partido e já estava presente em outros projetos. O que causa mais espanto no PL está em sua justificativa.

Já nos primeiros parágrafos, o Deputado afirma que o sistema de ensino foi concebido com o propósito de destruir a instituição familiar e que tem se desrespeitado valores éticos e sociais da família. Para reafirmar que os valores éticos e sociais da família devem ser respeitados, o Deputado traz dois artigos da constituição federal, completamente fora do tema da educação, que tratam da censura na comunicação social e dos princípios da produção e programação das emissoras de rádio e televisão. Para embasar o seu argumento, o autor apresenta apenas uma parte do artigo 206 da Constituição Federal que diz que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, mas não traz o restante do texto que é o que dá sentido ao artigo, uma vez que diz que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”.

Nesse momento, o Deputado destaca que a Constituição de 1988 só não mencionou de maneira mais explícita as possibilidades de ameaça à família pelo fato de que a “ideologia de gênero” ainda não havia sido inventada, o que nos mostra que esta ideologia implica, impreterivelmente, a destruição da instituição familiar. O Deputado ainda destaca o marco do nascimento da “ideologia de gênero”: início dos anos 1990, Universidade de Berkeley, a partir da publicação da obra *Gender Trouble, Feminism and the Subversion of Identity*, de Judith Butler. Contudo, na própria

justificação do PL, o Deputado se contradiz quando afirma que a “ideologia de gênero” já havia iniciado sua construção nos anos 1980, quando o conceito de gênero começou a ser adotado pelo movimento marxista e feminista, antes mesmo de Butler. A partir daí, segundo o autor da proposta, o conceito foi introduzido e difundido na Conferência sobre as Mulheres promovida pela ONU em Pequim e na Conferência de Yogyakarta.

Após esse momento, o Deputado cita trechos de diversos autores, como Karl Marx, Friedrich Engels, Kate Millett, Max Horkheimer, John Money, Judith Butler e Shulamith Firestone, para reforçar o argumento de que o conceito de gênero está sendo utilizado para promover uma revolução cultural e sexual de orientação neo-marxista que tem o objetivo de destruir a família.

Assim, segundo a justificação do PL (QUADRO 10), os fundamentos que compõem essa estratégia de destruição da instituição familiar já estariam presentes em *A Ideologia Alemã* e teriam sido retomadas posteriormente na obra de Marx, *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, publicada por Engels em 1884. Já a partir da primeira citação é possível concluir que o PL quer trazer a ideia de que, para Marx e Engels, o fim da família seria uma pré-condição para a abolição da divisão do trabalho e conseqüentemente da propriedade privada. Há uma articulação entre a divisão do trabalho e a propriedade privada que teria seu germe na família. Contudo, isso é facilmente identificado na obra dos autores, que entendem que a primeira forma de propriedade foi a tribal, que representava uma fase não desenvolvida da produção e um momento em que a divisão do trabalho era “muito pouco desenvolvida e limitava-se a um prolongamento da divisão natural do trabalho existente na família”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 26). Isto é, com uma pesquisa simples na obra dos autores percebe-se que a citação trazida pelo Deputado não está presente na obra, mas trata-se de trecho fabricado de partes desconexas do pensamento dos autores.

Além disso, é interessante notar o uso que é feito da palavra ideologia. Em entrevista, concedida a Alexandre Fontana em 1977, Michel Foucault traçou uma relação mais próxima entre verdade e poder e demonstrou três razões pelas quais considera “dificilmente utilizável” a noção de ideologia.

A primeira é que, queira-se ou não, ela está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade. Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o

que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. Segundo inconveniente: refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito. Enfim, a ideologia está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infra-estrutura ou determinação econômica, material, etc. Por estas três razões creio que é uma noção que não deve ser utilizada sem precauções. (FOUCAULT, 1988, p. 07).

Não é sem precauções, mas sim de uma maneira muito bem planejada que a ideia de ideologia é associada ao termo gênero. No Brasil, essa associação tem uma particularidade vantajosa: ela ganha ainda mais força porque as pautas ligadas à diversidade foram a tônica do PT (questão central da justificação do PL 1411/2015 – QUADRO 13), partido taxado de comunista inúmeras vezes. Mas, além disso, como podemos notar no PL, esse movimento neoconservador une questões de gênero e marxismo de uma forma cada vez mais porosa.

Assim, chega-se à conclusão de que a suposta doutrinação, tão temida pelos apoiadores do projeto, se daria por meio de uma ideologia de esquerda. Ao longo da justificação do PL (QUADRO 10), notamos mais uma característica desse movimento que se intitula combativo à “ideologia de gênero”: a falta de definição de conceitos. Por mais que nem ideologia e nem doutrinação, tenham sido definidas pelo PL, é perceptível a utilização no sentido do termo trazido por Jorge Scala, um advogado argentino que, junto com Dale O’Leary, é referência para o movimento e tem como *slogan* o combate à “ideologia de gênero”. Em seu livro *La ideologia de género: El “género” como herramienta de poder*, traduzido para o português sob o título *Ideologia de Género: O Neototalitarismo e a Morte da Família*, Scala cita Widow que, por sua vez entende ideologia como:

un sistema cerrado de ideas que se postula como modelo según el cual ha de reestructurarse toda la vida humana em sociedad... Se lo concibe independientemente de la realidad: no es de ninguna manera la experiencia lo que pueda alimentarlo u obligarlo a rectificar. No está condicionada por la concreta realidad, sino que es ésta, la realidad la que debe ser definida como tal por la ideología. Y una vez establecido el modelo, su objetivo es el de ser aplicado a la vida humana como un molde en el cual está todo comprendido. Es una anticipacion de la realidad, un proyecto que define que y cómo ha de ser esa realidad: por esto no necesita de la experiencia, sino sólo del poder. (WIDOW, 2003 apud SCALA, 2010, p. 29).⁵⁵

⁵⁵ “um sistema fechado de ideias que se postula como modelo, segundo o qual, toda a vida humana em sociedade deve ser reestruturada. Esse modelo é concebido independentemente da realidade: não é, de

O poder seria, assim, a ferramenta a partir da qual a ideologia, secretamente, iria impor a realidade. O autor continua afirmando que a ideologia procura manipular a inteligência e os afetos para alcançar uma mudança de condutas conforme a vontade do próprio ideólogo (SCALA, 2015). Esse ideólogo, portanto, utiliza de palavras que podem ser consideradas “talismãs” para legitimar outros termos que são colocados juntos a elas. Como exemplo, o autor coloca que palavras como opção, saúde, direitos e igualdade seriam talismãs para a “ideologia de gênero” (SCALA, 2015).

Diferentemente do conceito mais simples de ideologia enquanto falsa consciência, mentira ou erro, que encobre a realidade das relações de produção, me parece que o conceito é utilizado no sentido de uma imposição arbitrária e normativa sobre aquilo que a realidade já é. Ou seja, como uma “antecipação da realidade”, nas palavras do autor. Mesmo na definição mais simples, a ideologia não é uma imposição ou antecipação da realidade, mas uma falsa evidência que precisa ser abatida pela análise materialista histórica. O marxismo visa, assim, abalar as auto-evidências a partir de uma análise filosófica, histórica e econômica. Contudo, o modo como Scala utiliza o termo ideologia, e que é apropriado pelos movimentos neoconservadores no Brasil, diz respeito a tudo aquilo que encobre uma pré-compreensão da realidade, pressupondo uma defesa daquilo que eles mesmos consideram como auto-evidente, como por exemplo: é auto-evidente o que é ser homem e mulher, o que é uma família, o que é um comportamento normal e o que são pessoas e comportamentos imorais. A ideologia vem, então, para dizer que aquilo que é auto-evidente está errado.

É nesse sentido que, para esse movimento neoconservador, tudo aquilo que questiona ou desconstrói as auto-evidências que constituem a visão de mundo defendida por eles é totalitário, ou manifesta uma perseguição e desprezo pelo modo de vida dos brasileiros. Nesse caminho, a palavra ideologia acaba por desqualificar os estudos de gênero, que deixam de ser entendidos como uma área de pesquisa

forma alguma, a experiência que deve alimentá-lo ou retificá-lo. Não está condicionado pela realidade concreta, mas é a própria realidade que deve ser definida como tal pela ideologia. E uma vez estabelecido o modelo, seu objetivo é o de ser aplicado à vida humana como um molde, no qual tudo está compreendido. É uma antecipação da realidade, um projeto que define o que e como deve ser essa realidade: por isso, não necessita da experiência, mas apenas do poder.” (WIDOW, 2003 apud SCALA, 2010, p. 29).

científica e passam a ser uma teoria conspiratória que pretende, segundo o PL, alcançar uma visão totalitarista do mundo.

Na perspectiva do MESP, a escola seria o local onde surgiria a doutrinação, isto é, onde os estudantes sofreriam esse assédio ideológico, onde o professor tiraria proveito de sua “posição de poder centralizada” para induzir as estudantes a concordar com determinadas correntes políticas e ideológicas. Uma simples associação de conteúdos ministrados em sala de aula com eventos sociais importantes que ocorrem fora do ambiente escolar já poderia ser considerado uma doutrinação (Isabella Bruna Lemes PEREIRA, 2017). Assim, assuntos como diversidade, sexualidade, direito de greve, saúde sexual, entre tantos outros, deveriam ser banidos do ambiente escolar por não coincidirem com os valores considerados morais pelo único tipo de família que importa: a heteronormativa.

É, então, utilizando essa construção de ideologia que esse movimento neoconservador conseguiu vincular o gênero a uma ideia de doutrinação marxista e de destruição da família e da identidade feminina/masculina. Judith Butler é colocada como introdutora do conceito de gênero, que, através do movimento feminista, colocaria em prática a destruição da família para promoção de uma revolução socialista. Nesse momento, parece ser de extrema importância que retomemos a construção teórica do conceito de gênero para que não sejamos pegos pela facilidade e simplicidade desse movimento neoconservador que tenta estabelecer sua legitimidade através de um determinismo científico-biológico dos discursos.

Nesse sentido, em *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud (2001)*, Thomas Laqueur demonstra como a passagem de um modelo de sexo único para um modelo de dois sexos foi resultado de uma mudança política e epistemológica. O autor destaca que o sexo é situacional, explicável apenas em um contexto da luta sobre o gênero e o poder. Portanto, da antiguidade clássica até o século XVIII, o modelo de sexo único era o predominante. No isomorfismo sexual, os órgãos eram essencialmente os mesmos: a mulher era entendida como um homem invertido. Por sua vez, o homem era compreendido como um ser mais perfeito, dotado de calor, que fazia com que o seu sistema reprodutor fosse projetado para fora. Assim, homens e mulheres eram classificados conforme seu grau de perfeição metafísica. Tínhamos até

aqui um sexo e dois gêneros (LAQUEUR, 2001). Esse modelo de isomorfismo sexual permaneceu até o momento que se tornou importante politicamente que homens e mulheres fossem diferenciados do ponto de vista anatômico e fisiológico. Essa passagem de um modelo de sexo único para um modelo de dois sexos é marcada por um período pós revolução e pela queda dos governos absolutistas do antigo regime, que trouxeram mudanças como: o feminismo pós-revolução; novos tipos de espaço público; as fábricas e a divisão sexual do trabalho; o casamento como contrato; o iluminismo e a ascensão da religião evangélica (LAQUEUR, 2001). Nessas condições, “o campo de batalha do gênero mudou para a natureza, para o sexo biológico” (LAQUEUR, 2001, p.192), o que fez com que a diferença passasse a ser expressa em relação à biologia. Temos agora, não mais o modelo de um sexo e dois gêneros, e sim, um modelo de dois sexos distintos onde para cada corpo, homem ou mulher, corresponderia apenas um único sexo.

Nesse sentido, o dimorfismo sexual reverberou teoricamente no entendimento do gênero. Além do modelo de dois sexos distintos, o movimento feminista também influenciou a constituição do conceito de gênero. Se tomarmos o feminismo em seu primeiro momento como movimento organizado, temos a luta centrada no sufrágio feminino e nas críticas ao regime patriarcal (LOURO, 1997). No sufragismo, que ficou conhecido como a primeira onda do feminismo, o gênero era compreendido como expressão de um sexo biológico determinado pela natureza. Posteriormente, na segunda onda do movimento, o feminismo, além de garantir uma vida pública digna para as mulheres, passa a se preocupar com a construção de um campo teórico. Em 1949, com a publicação de *O segundo sexo*, Simone de Beauvoir passa a formar as bases da teoria feminista de segunda onda ao compreender que o “ser mulher” é construído socialmente e que as diferenças entre o feminino e o masculino se localizam na cultura e não na biologia. Nesse contexto, feministas começam a ocupar as universidades e a construir um campo de saber a partir da experiência da mulher. O que ficou conhecido como Women’s Studies trouxe para o ambiente acadêmico, formado majoritariamente por homens, temas que nunca haviam habitado esse espaço. Instaurou-se um modo de pesquisar que politizava o ambiente privado e não se embasava em preceitos da neutralidade. Paulatinamente, essas pesquisas que

tratavam de questões femininas passaram a ensaiar explicações para as desigualdades sociais entre homens e mulheres. Assim, tanto no Brasil como nos Estados Unidos e na Europa, por mais que as fundamentações teóricas fossem diversas, na chamada segunda onda do feminismo, o conceito de gênero serviu para que fosse estabelecida uma oposição entre uma natureza sexuada e um gênero construído social e culturalmente (LOURO, 1997). As justificativas para as desigualdades entre homens e mulheres passaram a ser buscadas do âmbito das relações sociais e históricas, evitando afirmações generalizadas sobre o gênero.

Nesse caminho, décadas após Beauvoir, Joan Scott (1995) abordou o gênero como uma categoria de análise, uma ferramenta política e analítica. Para a autora: “(1) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Assim, o gênero era entendido em seu caráter relacional, assumido como aquilo que dá sentido as organizações sociais. Por mais que o gênero seja definido a partir de um corpo sexuada específico, Scott (1995) já o compreendia como uma categoria de investigação, uma epistemologia.

Até esse momento, o conceito de gênero foi entendido a partir de perspectivas que tomavam o feminino e o masculino de modo universalizante ou que o entendiam a partir de uma perspectiva relacional. Apesar dos deslocamentos teóricos, tanto Beauvoir, quanto Scott, construíram seus argumentos baseados na diferença sexual (SILVA, 2017). Isto é, em ambas as teorizações, o sexo e o gênero são tomados a partir de uma concepção binária, que pauta as produções discursivas e práticas pelo dimorfismo sexual, o que acaba por limitar a própria concepção de gênero. Pelo histórico do movimento feminista é possível perceber que, até os anos 1990, as teorizações produzidas continuaram a compreender o gênero como algo que foi inscrito sobre um corpo sexuada, conseqüentemente estável e binário (SILVA, 2017). Para as feministas da segunda onda, o gênero era construído sobre o substrato do sexo (BUTLER, 2013). É nesse sentido que Judith Butler, profundamente marcada pelo pensamento de Michel Foucault, tematizou o gênero, compreendendo-o como performativo. Isto é, como um efeito de práticas reiterativas.

Na justificativa do PL 1859/2015 (QUADRO 10), Judith Butler é colocada como introdutora do conceito de gênero, que, através do movimento feminista, colocaria em prática a destruição da família para promoção de uma revolução socialista. É interessante notar que a citação de *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* trazida na justificativa do PL (QUADRO 10) é um combinado de frases que se encontra no decorrer de três páginas do livro da autora. Além disso, é importante destacar que a expressão “ideologia de gênero” não aparece nenhuma vez na obra. Pelo contrário, no livro citado, a autora questiona a identidade e repensa a ideia de que há um sujeito político do feminismo, demonstrando como a categoria mulher só alcança estabilidade e coerência no contexto da heterossexualidade e acaba ganhando essa solidez que permite ao feminismo se afirmar como um movimento que representa “mulheres”. Isto é, ao contrário do que o PL 1859/2015 (QUADRO 10) sustenta, Butler (2013) nunca afirmou que não existe a mulher, mas mostrou no interior de quais relações de poder e sob qual matriz o “ser mulher” tornou-se uma categoria estabilizada. É, então, a partir desse movimento de mostrar o “ser mulher” como um efeito de relações de poder em uma configuração heteronormativa que se gera a discussão de como pensar o feminismo para além de questões identitárias. Em outras palavras, esse questionamento gira em torno de compreender como essas identidades ganham consistência ontológica (BUTLER, 2013). A autora faz, assim, uma genealogia política da ontologia de gênero ou, ainda, uma crítica política ao gênero pensado como ontologia. Isto é, uma crítica que mostra como sujeitos generificados são constituídos, enraizados, materializados e produzidos por relações de poder e de saber (SILVA, 2017). Desse modo, para Butler (2013),

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2013, p.25, grifos da autora).

Em outras palavras, a autora desconstrói o entendimento do gênero como natureza, questionando também o construcionismo. Para Butler (2013), o grande problema de compreender o gênero apenas como uma construção social é que o âmbito da natureza continuava sendo preservado: apenas o gênero era discutido e o sexo como ficção ontológica não era desconstruído. Ou seja, mantinha-se o sexo intocado, como ponto de referência a partir do qual os dois gêneros possíveis eram definidos.

É no sentido de reafirmação de um sexo biológico que os PLs acima se embasam. Exemplo disso é o PL 3492/2019 (QUADRO 14), que amplia a pena máxima no Brasil de 30 para 50 anos e cria o crime de “morte para imposição de ideologia de gênero”, quando o homicídio envolve “menosprezo ou discriminação ao sexo biológico; imposição de ideologia quanto à existência de sexo biológico neutro; imposição de ideologia para inversão do sexo biológico”. A pena chega a 50 anos se a vítima for criança, adolescente ou pessoa com doença mental parcial ou totalmente incapaz. Na justificção, os Deputados chegam a citar o caso de Rhuan Maycon da Silva Castro, torturado e assassinado pela mãe, Rosana Auri da Silva, e sua companheira, Kacyla Pryscyla Santiago, em 2019, afirmando que o objetivo do crime era torná-lo transgênero. Essa vinculação do crime com a motivação criada pela deputada se constitui como a última instância da doutrinação temida pelos defensores do combate à “ideologia de gênero”.

Além de colocar a “ideologia de gênero” no rol de crimes hediondos, a justificção trazida no PL reverbera a questão da proteção da criança, um dos pilares da argumentação recorrentes desse movimento neoconservador. Mas do que essa criança deveria ser protegida? Se acompanharmos a justificção do PL 10577/2018 (QUADRO 11) veremos que o enredo se constrói através da ideia de crianças ameaçadas por comportamentos sexuais considerados desviantes, assim, haveria uma ameaça ao arranjo tradicional de família e uma doutrinação autoritária em curso. Além disso, esse é o primeiro PL a trazer explicitamente seu cunho religioso ao citar o versículo de Gênesis, que prega a criação de homem e mulher e conseqüentemente, a reprodução. Na justificção, supostos dados científicos (não citados) são trazidos lado a lado com dados espirituais que comprovariam que a orientação sexual, quando

manifestada fora da relação homem e mulher, é um comportamento adquirido pela falta de referencial paterno ou materno, ou até mesmo pela pedofilia. Entretanto, o PL 1859/2015 (QUADRO 10) já apresentava argumentos religiosos quando utilizou uma entrevista do Padre José Eduardo Oliveira para confirmar a afirmação de que um dos objetivos da “ideologia de gênero” é educar todas as crianças como bissexuais, fazendo com que a masculinidade e a feminilidade deixassem de ser naturais. Aqui vemos a lógica de um discurso bioreligioso sendo colocado em prática quando os PLs pretendiam alterar a LDB e não deixar brechas legais para o ensino das questões de gênero nas escolas, utilizando uma justificativa que parte de argumentos religiosos para reforçar a identidade biológica do homem e da mulher. Mais do que desconsiderar a vida dos sujeitos que não se reconhecem nesses padrões, o argumento bioreligioso que rege esse movimento neoconservador torna a vida desses sujeitos precárias quando propõe projetos de lei que inviabilizam suas existências.

Nesse caminho, ao contestar a ideia de um sexo puramente biológico e natural, é que Butler torna-se um problema para esse movimento neoconservador. Para a autora, é preciso que se considere os processos produtivos do sexo e, para tanto, é necessário entender como se forja, como se produz a realidade “ser homem” e “ser mulher”. É, então, por meio do conceito de performatividade que a autora mostra como o gênero se constrói como essa ficção de algo dado, e é justamente por ser uma ficção que o gênero precisa ser, a todo o momento, reiterado. O conceito de performatividade deve ser compreendido “(...) não como um ato singular ou deliberado, mas ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2013, p. 154). Isso quer dizer que o gênero é feito e refeito por meio de uma reiteração performativa de normas regulatórias, que se dá através de uma operação linguística, pela qual os discursos produzem os efeitos do que nomeiam, objetivando uma produção de corpos heterossexuais. Butler (2013) já demonstrava que é essa presunção da heterossexualidade que produz dois sexos, dois gêneros e o desejo entre eles. Isto é, a heteronormatividade é essa matriz de estruturação de relações de poder, é esse elemento que as dá sentido e que organiza uma continuidade e uma coerência entre o sistema sexo-gênero-desejo. Contudo, essa articulação, que por um lado produz o homem, a mulher, o masculino, o feminino e a

heterossexualidade, por outro lado gera o desvio. É por esse motivo que o defensor da norma não pode jamais descuidar, o que demonstra, ainda mais, a fragilidade do sistema. Dizendo de outro modo, o sistema não funciona de maneira perfeita, o sistema enquanto tal é falho, ele produz a sua própria divergência e, por essa razão, esse princípio de organização precisa ser, a todo momento, reiterado. E o que seria a criação de projetos de lei que pretendem proibir os temas de gênero e diversidade no ambiente escolar senão a reiteração desse princípio de organização? É nesse sentido de reiteração da norma que o PL 1859/2015 (QUADRO 10) utiliza a aprovação do Plano Nacional de Educação sem menções aos temas de gênero e diversidade para justificar a proibição do desenvolvimento de políticas de ensino, currículo escolar ou disciplinas que tratem dos mesmos temas. No mesmo caminho, o PL 5487/2016 (QUADRO 12) utiliza a aprovação do PNE para justificar a criação de um projeto de lei que proíbe a orientação e distribuição de livros às escolas públicas que falem sobre diversidade sexual e de gênero.

É no contexto dos PLs apresentados acima que a suposta proteção das crianças se encaixa de maneira perfeita. A defesa da inocência dos filhos e a construção desse imaginário da infância como algo imaculado, primordialmente bom e puro, toma esse cenário justamente para nomear onde, quem e o que estaria poluindo essa infância. Se essa defesa da inocência das crianças for entendida como uma economia de opiniões (SEFFNER, 2016) fica evidente o porquê de ser tão interessante para esse movimento neoconservador que não haja materiais ou discussões ligadas à diversidade no ambiente escolar. Ao desqualificar a grande produção científica elaborada pelos estudos de gênero e delegar à família a responsabilidade de instrução, fica mais fácil manter essa suposta inocência, uma vez que as crianças conheceriam uma única coisa sobre gênero e a sexualidade: aquilo que foi ensinado pelo pai e pela mãe. Contudo, a entrada das crianças na escola acaba com qualquer projeto possível de economia de opiniões, já que a escola é, por si só, esse lugar de socialização e de perda da inocência com relação ao mundo (SEFFNER, 2016). Desse modo, se nos atentarmos às continuidades e similaridades dos PLs analisados nesse ato, é possível notar que os textos se referem ao lugar dos sujeitos no discurso: os valores que devem ser promovidos na escola sempre estão ligados a uma identidade específica, fixada por

um sexo biológico que traz, conseqüentemente, apenas duas possibilidades de corpo. Isto é, a partir dessas duas possibilidades de existência, forma-se um único tipo de família: a heteronormativa. O discurso passa, então, a ser materializado em forma de projetos de lei, em que há uma tentativa de fazer prevalecer o biológico e de conceber a diferença sexual como um dado natural, que é característico das duas possibilidades de se constituir como pessoa. Assim, enunciados baseados na natureza e na anatomia compõem um discurso que faz um modo de vida mais valorável que outros. Ou melhor, que faz valer apenas dois modos de vida. Nesse sentido, é importante destacar que as justificações dos PLs não podem ser entendidas como uma mera expressão de ideias ou de pensamentos do Deputado que as propôs, visto que: 1) há menção a algo fundador: uma doutrinação que estaria em curso através de uma ideologia, nesse caso a de gênero, que seria a responsável por propagar valores que desestabilizariam a ordem da família como base fundadora, como um suposto pilar da sociedade; 2) há um sujeito do enunciado: a família heteronormativa que não cessa em dizer que os valores morais têm se perdido. Há, também, outros indivíduos e instituições que ocupam, atualmente, essa posição de falantes: professoras, padres, pastores, a mídia, a escola e os próprios Deputados. Esses sujeitos, ao falarem, anunciam esse discurso cujas regras delimitam enunciados específicos sobre a figura da família, bem como, sobre a figura da educação; 3) há um campo associado, uma coexistência de enunciados em torno da família, da educação e principalmente da doutrinação da criança; 4) há um referente: a figura da família associada à educação que perpassa todos os PLs, mesmo que suas ementas sejam distintas. Enfim, o que talvez seja de principal importância registrar é que esse movimento, que pretendia implementar o programa Escola “sem” Partido nas escolas, percebeu a centralidade exercida pela linguagem em um momento em que as questões de gênero estão em disputa no cenário político nacional. Desse modo, parece-me que, mais do que nunca, o que devemos fazer é suspeitar desses discursos, questionar essa heteronormatividade e problematizar os efeitos de sua naturalização. Em alguma medida, o que importa, nesse momento, é notar como os enunciados em torno dos PLs que pretendiam implementar o programa Escola “sem” Partido foram ditos, verificar quais outros discursos (como o da família, o da educação, o da proteção da criança e o da moral) foram colados neles para que se promovesse

tal coalisção neoconservadora, além de, é claro, perceber de que maneira tais discursos se converteram em um projeto de implementação de maximização da precariedade de sujeitos bem específicos: os LGBTI+.

5. QUARTO ATO – AS NO PROMO HOMO LAWS

“And as all Orlando’s loves had been women, now, through the culpable laggardry of the human frame to adapt itself to convention, though she herself was a woman, it was still a woman she loved; and if the consciousness of being of the same sex had any effect at all, it was to quicken and deepen those feelings which she had had as a man. For now a thousand hints and mysteries became plain to her that were then dark. Now, the obscurity, which divides the sexes and lets linger innumerable impurities in its gloom, was removed, and if there is anything in what the poet says about truth and beauty, this affection gained in beauty what it lost in falsity.” (WOOLF, 2016)⁵⁶.

Em *Orlando*, Virginia Woolf narra o início do século XIX com a chegada de uma bruma úmida e fria que levou as pessoas novamente ao interior de suas casas, em busca de ambientes aquecidos e seguros. Assim, o século XIX trouxe consigo a domesticidade, a intimidade e novas formas de relação entre os gêneros (CÉSAR, 2010). A autora demonstra como, nesse contexto, o casamento, a fidelidade e a criação dos filhos, fizeram com que a mulher representasse esse papel de esposa devota e mãe cuidadosa (WOOLF, 2016). Chegado o século XIX, a personagem Orlando deveria se casar, constituir uma família e não poderia mais transitar entre o masculino e o feminino, não poderia mais alternar os gêneros de suas roupas ou seduzir homens e mulheres, como fazia em outras épocas. Nesse sentido, o romance narra a história da personagem Orlando, que se transforma em mulher e atravessa os séculos na tentativa de encontrar um lugar para o próprio corpo e desejo, enquanto mulher e escritora (CÉSAR, 2010).

O romance *Orlando* ilustra muito bem o que os apoiadores das leis de não promoção da homossexualidade na escola querem banir. Ao falar sobre a volta das leis anti LGBTQ ao discurso político americano, o professor de psicologia, Patrick Grzanka – que ocupa a cadeira do programa interdisciplinar sobre mulheres, gênero e

⁵⁶“E, como todos os amores de Orlando tinham sido mulheres, agora, devido ao culpável atraso da condição humana em adaptar-se à convenção, embora ela própria fosse uma mulher, era ainda uma mulher que ela amava; e, se a consciência de ser do mesmo sexo tinha efeito algum, era o de apressar e aprofundar aqueles sentimentos que tivera como homem. Pois agora mil pistas e mistérios que antes pareciam obscuros se aclaravam para ela. Agora, a obscuridade — que divide os sexos e permite a sobrevivência de inúmeras impurezas à sua melancolia — foi removida, e, se há alguma relação no que o poeta diz sobre verdade e beleza, esta afeição ganhou em beleza o que perdeu em falsidade.” (WOOLF, 2016, tradução minha).

sexualidade na Universidade do Tennessee – já adiantava que iríamos presenciar conteúdos sendo banidos do currículo escolar. Segundo Patrick Grzanka, seguindo o texto da lei, até mesmo Virginia Woolf estaria excluída dos conteúdos curriculares:

Alan Turing and the history of modern computing? Gone. LGBT activists and the development of antiretroviral drugs to combat the AIDS pandemic? Nope. Bayard Rustin's role in the civil rights movement? Not allowed. Who knows what this even means for literature, music, and art, but I think it's safe to say that Virginia Woolf and James Baldwin are out.⁵⁷

Além da exclusão de temas gerais, as chamadas *No Promo Homo Laws* abrangem a não promoção da homossexualidade e a discriminação quando tratam dos currículos de educação em saúde, educação em HIV e educação sexual nas escolas públicas. É nesse sentido que o uso do termo *No Promo Homo* gera divergências na literatura específica.

5.1 AS CONTROVÉRSIAS DA NOMENCLATURA *NO PROMO HOMO*

O termo *No Promo Homo* foi utilizado pela primeira vez por Nan Hunter para descrever a Proposição 6 do estado da Califórnia. Mais conhecida como Iniciativa Briggs, a proposição permitia a demissão de professores de escolas públicas que se engajassem na defesa, imposição ou incentivo da atividade homossexual tanto no ambiente público, quanto no privado (DUGGAN; HUNTER, 1995).

Posteriormente, William Eskridge (2000) utiliza o termo *No Promo Homo* para descrever as leis que surgiram durante os períodos que proibiram a promoção da homossexualidade em diversos contextos. Para o autor, os argumentos contra a igualdade de direitos para a população LGBTI+ mudaram de "Essas são pessoas más que cometem atos pecaminosos e doentios" (ESKRIDGE, 200, p. 02) para "Uma reforma pró-gay promoveria a homossexualidade." (ESKRIDGE, 200, p. 02). Ao analisar essa virada retórica, Eskridge (2000) mostra como os argumentos que

⁵⁷ “Alan Turing e a história da computação moderna? Eliminado. Ativistas LGBT e o desenvolvimento de medicamentos anti-retrovirais para combater a pandemia da AIDS? Não. O papel de Bayard Rustin no movimento pelos direitos civis? Não permitido. Quem sabe o que isso significa para a literatura, música e arte, mas acho que é seguro dizer que Virginia Woolf e James Baldwin estão fora.” (tradução minha). Disponível em: < shorturl.at/zLZ67 >. Acesso em 20 jun 2021.

sustentam as *No Promo Homo* podem tomar diversas formas, sedimentando um discurso antigay.

Recentemente, o termo *No Promo Homo* começou a ser utilizado e ficou popularmente conhecido por fazer referência às leis anti-LGBTI+ no currículo escolar. Entretanto, Clifford Rosky (2017) destaca que essa classificação não abrange todas as leis e acaba criando uma confusão no meio acadêmico sobre quantos estados teriam essas leis vigentes, tendo números variados de acordo com o entendimento de classificação de cada autor ou entidade. Segundo Rosky (2017), as disposições antigay existem em leis curriculares de vinte estados e em uma lei federal que rege o financiamento de programas de educação para a abstinência sexual. Para o autor, uma classificação mais assertiva dividiria as leis pelo tipo de discriminação, sendo elas: *Don't Say Gay* (leis que impedem os professores de tratar assuntos LGBTI+ nas escolas), *No Promo Homo* (leis que proíbem a promoção da homossexualidade), *Anti-Homo* (leis contrárias à homossexualidade que permitem que o professor trate questões relativas à população LGBTI+ de maneira negativa), *Promo Hetero* (leis de promoção da heterossexualidade), e *Abstinence Until Marriage* (leis que pregam o ensino da abstinência sexual até o casamento).

Contudo, acredito não ser produtivo para esta tese seguir a separação proposta por Rosky (2017), uma vez que as leis não são facilmente categorizáveis e um código de um mesmo estado se encaixaria em mais de uma categoria. Além disso, o autor acaba por centralizar as discriminações apenas na figura do homem gay. Por estes motivos, nesta tese, utilizarei a nomenclatura *No Promo Homo Laws* para me referir as leis anti-LGBTI+ no currículo escolar estadunidense como um todo. Por mais que aja controvérsias a respeito do uso do termo na literatura, acredito ser importante a escolha de utilizá-lo, uma vez que fora do ambiente acadêmico outras nomenclaturas não seriam reconhecidas. Além disso, esse é o termo que tem mais força popular, reconhecimento e que carrega o histórico das lutas pela eliminação dos parágrafos LGBTfóbicos destas leis. Seguindo essa linha, analisarei as *No Promo Homo* de oito estados, já que as leis específicas sugeridas por Rosky (2017), que pregam exclusivamente o ensino da abstinência sexual até o casamento não fazem parte das *No Promo Homo Laws* no entendimento nacional, escapando do objetivo desta

pesquisa. Todavia, é importante destacar que mesmo após a decisão da Suprema Corte, em *Windsor v. Obergefell*, de invalidar as leis contrárias ao casamento de pessoas do mesmo gênero, os estados e agências federais ainda têm autoridade legal para fazer cumprir as leis curriculares anti-LGBTI+.

5.2 O HISTÓRICO DAS *NO PROMO HOMO LAWS*

Em janeiro de 1977, o condado de Miami-Dade adotou uma lei local que proibia a discriminação baseada na “preferência sexual” no emprego, nas habitações e acomodações públicas. Como já visto, Anyta Bryant lançou a campanha “Salvem Nossas Crianças” com o objetivo de revogar a lei por voto popular. É interessante notar que a campanha foi fundada especialmente no que dizia respeito ao emprego de professores homossexuais. Bryant assumia publicamente que “professores homossexuais poderiam molestar crianças” (ROSKY, 2017), além de “encorajar mais homossexualidade, induzindo os alunos a considerá-la um estilo de vida aceitável” (ROSKY, 2017). A campanha ganhou repercussão nacional e conquistou o apoio de líderes conservadores, o que possibilitou a revogação da lei do condado. Como consequência, o na época senador John Briggs, anunciou a campanha “Califórnia Salve Nossas Crianças”. Com isso, Briggs submeteu a Proposição 6 que, se aprovada, permitiria a suspensão, demissão e não contratação pelos distritos escolares de qualquer pessoa que se envolvesse em “ato de relação sexual oral ou anal realizada em qualquer outra pessoa do mesmo sexo, que não seja discreta e não praticada em particular” (ROSKY, 2017, p. 1482) e até mesmo que propagasse “a defesa, solicitação, imposição, incentivo ou promoção de atividade homossexual pública ou privada dirigida a, ou provável de chamar a atenção de crianças em idade escolar e / ou outros funcionários.” (ROSKY, 2017, p. 1482). Essas definições tornaram a proposta ambígua aos olhos dos legisladores, já que professores heterossexuais também poderiam ser alvo da proposta se defendessem, encorajassem ou promovessem o comportamento homossexual. Com isso, a proposta foi derrotada em novembro de 1978.

No mesmo ano, uma proposta muito semelhante à Proposição 6 foi adotada em Oklahoma. O projeto, H.B. 1629, que foi patrocinado pela senadora Mary Helm e

por John Monks, permitiu a demissão de professores homossexuais. Após a aprovação na câmara, Anita Bryant discursou a favor do projeto no senado, ressaltando que o HB 1629 “não foi uma tentativa de legislar moralidade, mas uma defesa contra projetos de lei pró-homossexualidade” (ROSKY, 2017, p. 1483). Para a cantora, os americanos desejavam retornar aos valores morais pelos quais seus antepassados haviam lutado e morrido. A senadora Helm acrescentou que o projeto “impediria uma ameaça às crianças de Oklahoma” (ROSKY, 2017, p. 1483). O H.B 1629 foi aprovado no mesmo ano e é considerada a primeira lei anti-LGBT no currículo a ser adotada.

A Força-Tarefa Nacional LGBTQ (na época chamada de Força-Tarefa Nacional Gay) contestou a lei. O tribunal distrital decidiu a favor do Conselho de Educação, sustentando que a lei não inibia as liberdades da Primeira Emenda e o direito à privacidade não incluía as atividades proibidas pelo estatuto. O Tribunal de Apelações dos EUA para o Décimo Circuito reverteu a decisão em parte, sustentando que o trecho da lei que proibia a conduta homossexual em público era inconstitucionalmente ampla e tentava regular a linguagem. Argumentando até a Suprema Corte, a lei foi mantida em parte, mas os tribunais reconheceram que a amplitude de suas restrições à liberdade de expressão era inconstitucional.

Nos anos 1980, a propagação da epidemia de HIV e o aumento da educação para a abstinência sexual promoveram uma mudança nos debates sobre educação sexual, que por sua vez, inspiraram a criação de novas leis sobre esses temas. Em mais de doze estados as leis adotadas incluíam uma linguagem anti-LGBT (Patricia DONAVAN, 1984). Assim, o cenário político dos anos 1980 foi marcado pelo fortalecimento do movimento da direita cristã, que teve, como já visto, um papel fundamental na eleição de Ronald Reagan. Um ano depois das eleições o presidente assinou a “*Adolescent and Family Life Act*” (AFLA) que determinava o envolvimento religioso no desenvolvimento de programas de abstinência sexual para adolescentes, distribuindo recursos para organizações católicas que fizessem propaganda antiaborto (DONAVAN, 1984). O estabelecimento de uma fonte de financiamento federal para esses programas mudou o cenário do debate sobre a educação sexual nos Estados Unidos: não se discutia mais se a educação sexual deveria ser ensinada, mas sim que tipo de currículo deveria ser proposto. Para essa questão, esse movimento de religiões

mais conservadoras só tinha uma resposta: um currículo voltado à educação para abstinência.

A disseminação do HIV e a ligação dessa síndrome à uma “doença homossexual” consolidou ainda mais o apoio aos programas de educação para abstinência. Contudo, com o aumento crescente do número de mortos pela doença, o Chefe do Departamento de Saúde dos Estados Unidos na época, Charles Everet Koop, lançou um relatório de combate à AIDS, e posicionou-se a favor da educação sexual nas escolas e da distribuição de preservativos, reforçando que a abstinência sexual não deveria ser a única forma de combate à pandemia. O relatório de Charles Koop foi bastante criticado pelo movimento da direita cristã que afirmou que a adoção da educação sexual nas escolas seria uma forma de ensino da sodomia segura (ROLSKY, 2017).

Mesmo com a desaprovação de setores mais conservadores, nos anos 1990, os cinquenta estados possuíam leis de educação sobre o HIV e quarenta estados tinham adotado leis de educação sexual (ROLSKY, 2017). Isso não quer dizer que os movimentos conservadores religiosos não se posicionaram no período de construção dessas leis. Muito pelo contrário, em vez de se oporem à aprovação dessas leis, esses movimentos impactaram profundamente sua elaboração, incluindo disposições anti-LGBTI+ em seu texto. Mesmo sem serem bem sucedidos em todos os estados, as leis que continham essas disposições geralmente tratavam a homossexualidade como um estilo de vida inaceitável, uma causa do HIV, um crime sob as leis do estado ou um relacionamento imoral.

Ainda em 1984, o Congresso aprovou a “*Equal Access Act*” que garantia que escolas financiadas pelo governo fornecessem igual acesso aos clubes extracurriculares. Por mais que o senador Orrin Hatch tenha introduzido a lei com o objetivo de apoiar grupos de estudo bíblico, ela acabou servindo para formação de organizações estudantis LGBTI+. Logo após a aprovação da lei, o “Projeto 10”, primeiro programa escolar de apoio a estudantes LGBTI+, foi fundado em Los Angeles. Em 1989, educadores de Nova Iorque criaram o currículo “Crianças do Arco Íris” com o objetivo de construir uma escola mais inclusiva que pregava o respeito as diversas

identidades étnicas, raciais, sexuais e de gênero. As duas iniciativas⁵⁸ se tornaram alvo dos movimentos mais conservadores e foram utilizados como justificativa para proposição de projetos curriculares anti-LGBTI+. Foi então, a partir desse contexto que surgiram as leis de educação para a abstinência e as *No Promo Homo Laws* que serão analisadas aqui.

5.3 O SISTEMA DE ENSINO ESTADUNIDENSE

Antes de chegarmos ao texto da lei das *No Promo Homo* é importante perceber que o sistema de ensino estadunidense difere bastante do que possuímos no Brasil. Nos Estados Unidos a educação é fornecida e controlada em nível federal, estadual e local. As escolas públicas geralmente são administradas por distritos escolares, que por sua vez são administradas por conselhos escolares. Os estados tem autonomia para aprovação de leis e de padrões curriculares, fazendo com que cada estado apresente uma particularidade, tornando difícil descrever o sistema educacional como um todo. Crianças e adolescentes podem frequentar escolas públicas, privadas ou receber educação em casa. Nas escolas públicas e privadas a educação está dividida em três níveis: elementar (*elementary school*), média (*middle school/junior high school*) e secundária (*high school*). Já a pré-escola (*preschool*) não é obrigatória.

Quanto ao grau curricular: o *preschool* é formado pelo *pre-kindergarten*, que compreende a idade de 4-5 anos; o *elementary school* é formado pelo *kindergarten* (5-6 anos de idade), *1st grade* (6-7 anos de idade), *2nd grade* (7-8 anos de idade), *3rd grade* (8-9 anos de idade), *4th grade* (9-10 anos de idade), *5th grade* (10-11 anos de idade); o *middle school/junior high school* formado pela *6th grade* (11-12 anos de idade), *7th grade* (12-13 anos de idade), *8th grade* (13-14 anos de idade); e o *high school* formado pela *9th grade – freshman* (14-15 anos de idade), *10th grade – sophomore* (15-16 anos de idade) e *11th grade – junior* (16-17 anos de idade), *12th grade – senior* (17-18 anos de idade).

O ensino obrigatório se inicia na *elementary school*, equivalente ao ensino fundamental no Brasil, com disciplinas obrigatórias de língua inglesa, matemática,

⁵⁸ Para saber mais, acessar: < <https://bit.ly/3hFAfUR>>. Acesso em: 20 jun 2021.

estudos sociais, ciência, educação física e artes. Contudo, alguns distritos podem adicionar disciplinas à grade de obrigatórias.

Já no middle school – equivalente ao ensino fundamental 2 no Brasil – e no high school – equivalente ao ensino médio no Brasil – o currículo inclui as grandes áreas, como língua inglesa, matemática, ciências, estudos sociais e educação física. Essas grandes áreas abrangem várias subdivisões. Além disso, uma língua estrangeira é obrigatória e há um quadro de disciplinas optativas. No que diz respeito as aulas de educação sexual, alguns distritos incluem o tópico da sexualidade em disciplinas de saúde, outros criam a disciplina de educação sexual e os outros que possuem as discussões da sexualidade no currículo ofertam disciplinas com nomes diversos. Não há unicidade no que diz respeito a essa temática.

No próximo tópico será possível perceber como cada estado que possui uma *No Promo Homo Law* denomina a disciplina que trata da temática da sexualidade.

5.4 O TEXTO DAS LEIS

Em 1987, a lesgialtura do Oklahoma promulgou a lei abaixo:

QUADRO 15 – NO PROMO HOMO LAW – ESTADO DO OKLAHOMA

Okla. Stat. tit. 70, § 11-103.3 AIDS prevention education - Curriculum and materials - Inspection by parents and guardians
<p>A. Acquired immune deficiency syndrome (AIDS) prevention education shall be taught in the public schools of this state. AIDS prevention education shall be limited to the discussion of the disease AIDS and its spread and prevention. Students shall receive such education:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. at the option of the local school district, a minimum of once during the period from grade five through grade six; 2. a minimum of once during the period from grade seven through grade nine; and 3. a minimum of once during the period from grade ten through grade twelve.
<p>B. The State Department of Education shall develop curriculum and materials for AIDS prevention education in conjunction with the State Department of Health. A school district may also develop its own AIDS prevention education curriculum and materials. Any curriculum and materials developed for use in the public schools shall be approved for medical accuracy by the State Department of Health. A school district may use any curriculum and materials which have been developed and approved pursuant to this subsection.</p>
<p>C. School districts shall make the curriculum and materials that will be used to teach AIDS prevention education available for inspection by the parents and guardians of the students that will be involved with the curriculum and materials. Furthermore, the curriculum must be limited in time frame to deal only with factual medical information for AIDS prevention. The school districts, at least one (1) month prior to teaching AIDS prevention education in any classroom, shall conduct for the parents and guardians of the students involved during weekend and evening hours at least one presentation concerning the curriculum</p>

and materials that will be used for such education. No student shall be required to participate in AIDS prevention education if a parent or guardian of the student objects in writing to such participation.

D. AIDS prevention education shall specifically teach students that:

1. engaging in homosexual activity, promiscuous sexual activity, intravenous drug use or contact with contaminated blood products is now known to be primarily responsible for contact with the AIDS virus;
2. avoiding the activities specified in paragraph 1 of this subsection is the only method of preventing the spread of the virus;
3. sexual intercourse, with or without condoms, with any person testing positive for human immunodeficiency virus (HIV) antibodies, or any other person infected with HIV, places that individual in a high risk category for developing AIDS.

E. The program of AIDS prevention education shall teach that abstinence from sexual activity is the only certain means for the prevention of the spread or contraction of the AIDS virus through sexual contact. It shall also teach that artificial means of birth control are not a certain means of preventing the spread of the AIDS virus and reliance on such methods puts a person at risk for exposure to the disease.

F. The State Department of Health and the State Department of Education shall update AIDS education curriculum material as newly discovered medical facts make it necessary.

Oklahoma Administrative Code. Title 210. State Department of Education. Chapter 15. Curriculum and Instruction. Subchapter 17. Aids Prevention Education. Section 210:15-17-2. AIDS prevention program

(a) Acquired immune deficiency syndrome (AIDS) prevention education shall be taught in the public schools of this state. AIDS prevention education shall be limited to the discussion of the disease AIDS and its spread and prevention. Students shall receive such education:

- (1) at the option of the local school district, a minimum of once during the period from grade five through grade six;
- (2) a minimum of once during the period from grade seven through grade nine; and
- (3) a minimum of once during the period from grade ten through grade twelve.

(b) A school district may develop its own AIDS prevention education curriculum and materials or use those developed by the State Department of Education. Any curriculum and materials developed for use in the public schools shall be approved for medical accuracy by the State Department of Health and must be limited to factual medical information for AIDS prevention.

(c) AIDS prevention education shall specifically teach students that:

- (1) engaging in homosexual activity, promiscuous sexual activity, intravenous drug use or contact with contaminated blood products is now known to be primarily responsible for contact with the AIDS virus;
- (2) avoiding the activities specified above is the only method of preventing the spread of the virus;
- (3) sexual intercourse, with or without condoms, with any person testing positive for human immunodeficiency virus (HIV) antibodies, or any other person infected with HIV, places that individual in a high risk category for developing AIDS.
- (4) abstinence from sexual activity is the only certain means for the prevention of the spread or contraction of the AIDS virus through sexual contact; and
- (5) that artificial means of birth control are not a certain means of preventing the spread of the AIDS virus and reliance on such methods puts a person at risk for exposure to the disease.

(d) School districts shall make the curriculum and materials available for inspection by the parents and guardians of the students that will be involved with the curriculum and materials. The school districts, at least one month prior to teaching AIDS prevention education in any classroom, shall conduct for the parents and guardians of the students involved, during weekend and evening hours, at least one presentation concerning the curriculum and materials that will be used for such education. No student shall be required to participate in AIDS prevention education if a parent or guardian of the student objects in writing to such participation.

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2019)

A lei que traz a *No Promo Homo* está presente no código do estado e no código administrativo do estado, exigindo que as escolas públicas forneçam instrução sobre prevenção da AIDS no mínimo três vezes durante os anos escolares, começando com os alunos da quinta ou sexta série. Também fica determinado que a abstinência sexual deve ser ensinada como fundamental para a prevenção da disseminação da AIDS. Na sequência, destaca-se que o programa de educação preventiva deve ensinar especificamente que “o envolvimento em prática homossexual, atividade sexual promíscua, uso de droga intravenosa ou contato com produtos com sangue contaminado é conhecido agora como o principal responsável pelo contato com o vírus da AIDS”. Esta lista torna-se preocupante quando, na próxima subseção, dita-se que evitar tais atividades é o único método de prevenir a propagação do vírus, sugerindo que escolher abster-se de “atividade homossexual” seria possível do mesmo modo que se escolhe não ter contato com materiais contaminados com sangue. A lei também desconsidera a possibilidade de relações homossexuais monogâmicas entre pessoas que são HIV-negativos. Mesmo tendo sido editada em 2012 a lei não trata dos experimentos clínicos que comprovam que pessoas com HIV que fazem terapia antirretroviral e têm carga viral indetectável não podem transmitir o vírus sexualmente a uma pessoa HIV negativa. Rosky (2017) afirma que por esses componentes, a lei do Oklahoma é um exemplo explícito de como a mensagem das *No Promo Homo* podem ser bastante amplas, mesmo que a linguagem estatutária pareça restrita.

O estado da Carolina do Sul traz uma discussão semelhante, como é possível notar no QUADRO 16:

QUADRO 16 – NO PROMO HOMO LAW – ESTADO DA CAROLINA DO SUL

South Carolina Code of Laws Title 59 - Education Chapter 32 - Comprehensive Health Education Program Section 59-32-30. Local school boards to implement comprehensive health education program; guidelines and restrictions.

(A) Pursuant to guidelines developed by the board, each local school board shall implement the following program of instruction:

(1) Beginning with the 1988-89 school year, for grades kindergarten through five, instruction in comprehensive health education must include the following subjects: community health, consumer health, environmental health, growth and development, nutritional health, personal health, prevention and control of diseases and disorders, safety and accident prevention, substance use and abuse, dental health, and mental and emotional health. Sexually transmitted diseases as defined in the annual Department of Health and Environmental Control List of Reportable Diseases are to be excluded from instruction on the prevention and control of diseases and disorders. At the discretion of the local board, age-appropriate instruction in reproductive health may be included.

(2) Beginning with the 1988-1989 school year, for grades six through eight, instruction in comprehensive health must include the following subjects: community health, consumer health, environmental health, growth and development, nutritional health, personal health, prevention and control of diseases and disorders, safety and accident prevention, substance use and abuse, dental health, mental and emotional health, and reproductive health education. Sexually transmitted diseases are to be included as a part of instruction. At the discretion of the local board, instruction in family life education or pregnancy prevention education or both may be included, but instruction in these subjects may not include an explanation of the methods of contraception before the sixth grade. Beginning with the 2016-2017 school year, for grades six through eight, instruction in comprehensive health education also must include the subject of domestic violence.

(3) Beginning with the 1989-90 school year, at least one time during the four years of grades nine through twelve, each student shall receive instruction in comprehensive health education, including at least seven hundred fifty minutes of reproductive health education and pregnancy prevention education.

(4) The South Carolina Educational Television Commission shall work with the department in developing instructional programs and materials that may be available to the school districts. Films and other materials may be designed for the purpose of explaining bodily functions or the human reproductive process. These materials may not contain actual or simulated portrayals of sexual activities or sexual intercourse.

(5) The program of instruction provided for in this section may not include a discussion of alternate sexual lifestyles from heterosexual relationships including, but not limited to, homosexual relationships except in the context of instruction concerning sexually transmitted diseases.

(6) In grades nine through twelve, students must also be given appropriate instruction that adoption is a positive alternative.

(7) At least one time during the entire four years of grades nine through twelve, each student shall receive instruction in cardiopulmonary resuscitation (CPR), which must include, but not be limited to, hands-only CPR and must include awareness in the use of an automated external defibrillator (AED). Each school district shall use a program that incorporates the instruction of the psychomotor skills necessary to perform CPR developed by the American Heart Association, the American Red Cross, or an instructional program that is nationally recognized and based on the most current national evidence-based emergency cardiovascular care guidelines for CPR and awareness in the use of an AED. Local and statewide school districts shall coordinate with entities that have the experience and necessary equipment for the instruction of CPR and awareness in the use of AEDs; provided, however, that virtual schools may administer the instruction virtually and are exempt from any in-person instructional requirements. A school district must adopt a policy providing a waiver for this requirement for a student absent on the day the instruction occurred, a student with a disability whose individualized education program indicates such student is unable to complete all or a portion of the hands-only CPR requirement, or a student whose parent or guardian completes, in writing, a form approved by the school district opting out of hands-only CPR instruction and AED awareness. The State Board of Education shall incorporate CPR training and AED awareness into the South Carolina Health and Safety Education Curriculum Standards and promulgate regulations to implement this section.

(B) Local school boards may use the instructional unit made available by the board pursuant to Section 59-32-20, or local boards may develop or select their own instructional materials addressing the subjects of reproductive health education, family life education, and pregnancy prevention education. To assist in the selection of components and curriculum materials, each local school board shall appoint a thirteen-member local advisory committee consisting of two parents, three clergy, two health professionals, two teachers, two students, one being the president of the student body of a high school, and two other persons not employed by the local school district.

(C) The time required for health instruction for students in kindergarten through eighth grade must not be reduced below the level required during the 1986-87 school year. Health instruction for students in grades nine through twelve may be given either as part of an existing course or as a special course.

(D) No contraceptive device or contraceptive medication may be distributed in or on the school grounds of any public elementary or secondary school. No school district may contract with any contraceptive provider for their distribution in or on the school grounds. Except as to that instruction provided by this chapter relating to complications which may develop from all types of abortions, school districts may not

offer programs, instruction, or activities including abortion counseling, information about abortion services, or assist in obtaining abortion, and materials containing this information must not be distributed in schools. Nothing in this section prevents school authorities from referring students to a physician for medical reasons after making reasonable efforts to notify the student's parents or legal guardians or the appropriate court, if applicable.

(E) Any course or instruction in sexually transmitted diseases must be taught within the reproductive health, family life, or pregnancy prevention education components, or it must be presented as a separate component.

(F) Instruction in pregnancy prevention education must be presented separately to male and female students.

(G) Beginning with the 2015-2016 school year, districts annually shall provide age-appropriate instruction in sexual abuse and assault awareness and prevention to all students in four-year-old kindergarten, where offered, through twelfth grade. This instruction must be based on the units developed by the board, through the department, pursuant to Section 59-32-20(B).

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2019a).

Em 1988, a legislatura da Carolina do Sul promulgou a lei acima, exigindo que fosse implementado um programa de educação abrangente em saúde para alunos da educação infantil até o sexto ano do ensino fundamental, podendo incluir uma instrução apropriada para a idade em saúde reprodutiva, mas devendo incluir uma discussão sobre doenças sexualmente transmissíveis. Para alunos dos anos superiores é necessário que as discussões também contemplem as infecções sexualmente transmissíveis e a gravidez indesejada. Entretanto, para todas as idades o programa “não pode incluir uma discussão sobre estilos de vida sexuais alternativos à heterossexualidade, incluindo, mas não se limitando a, relações homossexuais, exceto no contexto de instrução sobre doenças sexualmente transmissíveis.” (ESTADOS UNIDOS, 2019a). Isto é, a lei coloca a relação heterossexual como superior, proibindo conotações positivas ou neutras da homossexualidade, fazendo uma ligação direta entre ISTs e relacionamentos homossexuais. Além disso, a lei proíbe discussões relacionadas ao aborto de maneira semelhante aos estatutos da Louisiana e do Mississippi. Ao tratar da questão da prevenção da gravidez também prevê aulas separadas por gênero, seguindo a lei do Mississippi. A lei ainda prevê que sejam dadas intruções apropriadas de que a adoção é uma alternativa positiva. Contudo, com a permissão de tratar das relações homoafetivas apenas no contexto de transmissão de ISTs fica explícito que a adoção seria uma alternativa positiva apenas para pessoas que vivem em relacionamentos heterossexuais.

Também em 1988, a legislatura do estado de Utah promulgou a seguinte lei:

QUADRO 17 – NO PROMO HOMO LAW– ESTADO DE UTAH

Utah Code Title 53A - State System of Public Education Chapter 13 - Curriculum in the Public Schools Part 1 - General Courses of Instruction Section 101 - Instruction in health -- Parental consent requirements -- Conduct and speech of school employees and volunteers -- Political and religious doctrine prohibited
53A-13-101. Instruction in health -- Parental consent requirements -- Conduct and speech of school employees and volunteers -- Political and religious doctrine prohibited.

(1)
(a) The State Board of Education shall establish curriculum requirements under Section 53A-1-402, that include instruction in:
(i) community and personal health;
(ii) physiology;
(iii) personal hygiene; and
(iv) prevention of communicable disease.
(b)
(i) That instruction shall stress:
(A) the importance of abstinence from all sexual activity before marriage and fidelity after marriage as methods for preventing certain communicable diseases; and
(B) personal skills that encourage individual choice of abstinence and fidelity.
(ii)
(A) At no time may instruction be provided, including responses to spontaneous questions raised by students, regarding any means or methods that facilitate or encourage the violation of any state or federal criminal law by a minor or an adult.
(B) Subsection (1)(b)(ii)(A) does not preclude an instructor from responding to a spontaneous question as long as the response is consistent with the provisions of this section.
(c)
(i) The board shall recommend instructional materials for use in the curricula required under Subsection (1)(a) after considering evaluations of instructional materials by the State Instructional Materials Commission.
(ii) A local school board may choose to adopt:
(A) the instructional materials recommended under Subsection (1)(c)(i); or
(B) other instructional materials as provided in state board rule.
(iii) The state board rule made under Subsection (1)(c)(ii)(B) shall include, at a minimum:
(A) that the materials adopted by a local school board under Subsection (1)(c)(ii)(B) shall be based upon recommendations of the school district's Curriculum Materials Review Committee that comply with state law and state board rules emphasizing abstinence before marriage and fidelity after marriage, and prohibiting instruction in:
(I) the intricacies of intercourse, sexual stimulation, or erotic behavior;
(II) the advocacy of homosexuality;
(III) the advocacy or encouragement of the use of contraceptive methods or devices; or
(IV) the advocacy of sexual activity outside of marriage;
(B) that the adoption of instructional materials shall take place in an open and regular meeting of the local school board for which prior notice is given to parents and guardians of students attending schools in the district and an opportunity for them to express their views and opinions on the materials at the meeting;
(C) provision for an appeal and review process of the local school board's decision; and
(D) provision for a report by the local school board to the State Board of Education of the action taken and the materials adopted by the local school board under Subsections (1)(c)(ii)(B) and (1)(c)(iii).
(2)
(a) Instruction in the courses described in Subsection (1) shall be consistent and systematic in grades eight through 12.

(b) At the request of the board, the Department of Health shall cooperate with the board in developing programs to provide instruction in those areas.

(3)

(a) The board shall adopt rules that:

(i) provide that the parental consent requirements of Sections 76-7-322 and 76-7-323 are complied with; and

(ii) require a student's parent or legal guardian to be notified in advance and have an opportunity to review the information for which parental consent is required under Sections 76-7-322 and 76-7-323.

(b) The board shall also provide procedures for disciplinary action for violation of Section 76-7-322 or 76-7-323.

(4)

(a) In keeping with the requirements of Section 53A-13-109, and because school employees and volunteers serve as examples to their students, school employees or volunteers acting in their official capacities may not support or encourage criminal conduct by students, teachers, or volunteers.

(b) To ensure the effective performance of school personnel, the limitations described in Subsection (4)(a) also apply to school employees or volunteers acting outside of their official capacities if:

(i) they knew or should have known that their action could result in a material and substantial interference or disruption in the normal activities of the school; and

(ii) that action does result in a material and substantial interference or disruption in the normal activities of the school.

(c) Neither the State Board of Education nor local school districts may allow training of school employees or volunteers that supports or encourages criminal conduct.

(d) The State Board of Education shall adopt rules implementing this section.

(e) Nothing in this section limits the ability or authority of the State Board of Education and local school boards to enact and enforce rules or take actions that are otherwise lawful, regarding educators', employees', or volunteers' qualifications or behavior evidencing unfitness for duty.

(5) Except as provided in Section 53A-13-101.1, political, atheistic, sectarian, religious, or denominational doctrine may not be taught in the public schools.

(6)

(a) Local school boards and their employees shall cooperate and share responsibility in carrying out the purposes of this chapter.

(b) Each school district shall provide appropriate inservice training for its teachers, counselors, and school administrators to enable them to understand, protect, and properly instruct students in the values and character traits referred to in this section and Sections 53A-13-101.1, 53A-13-101.2, 53A-13-101.3, 53A-13-109, 53A-13-301, and 53A-13-302 and distribute appropriate written materials on the values, character traits, and conduct to each individual receiving the inservice training.

(c) The written materials shall also be made available to classified employees, students, and parents and guardians of students.

(d) In order to assist school districts in providing the inservice training required under Subsection (6)(b), the State Board of Education shall as appropriate, contract with a qualified individual or entity possessing expertise in the areas referred to in Subsection (6)(b) to develop and disseminate model teacher inservice programs which districts may use to train the individuals referred to in Subsection (6)(b) to effectively teach the values and qualities of character referenced in that subsection.

(e) In accordance with the provisions of Subsection (4)(c), inservice training may not support or encourage criminal conduct.

(7) If any one or more provision, subsection, sentence, clause, phrase, or word of this section, or the application thereof to any person or circumstance, is found to be unconstitutional, the balance of this section shall be given effect without the invalid provision, subsection, sentence, clause, phrase, or word.

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2016).

A lei trata do programa de “instrução em saúde”, exigindo que essa instrução seja dada em "(i) saúde pessoal e comunitária; (ii) fisiologia; (iii) higiene pessoal; e (iv)

prevenção de doenças transmissíveis” e, ainda, requerendo ênfase na abstinência sexual anterior ao matrimônio e na fidelidade no casamento. Até esse momento não há nada que outros estados já não estivessem promovendo. Contudo, a lei do estado é a primeira a proibir que essa instrução seja dada em defesa da homossexualidade, acrescentando que “em nenhum momento a instrução pode ser fornecida, incluindo respostas a perguntas espontâneas levantadas pelos alunos, em relação a quaisquer meios ou métodos que facilitem ou incentivem a violação de qualquer lei criminal estadual ou federal por um menor ou um adulto”. Por mais que o texto da lei adicione o termo “qualquer” não deixando explícito em relação a violação de qual lei estava se referindo, na época de sua promulgação as leis de sodomia ainda prosperavam no estado. Também sobre essa conduta criminosa, a lei explicita que funcionários e voluntários não podem apoiar a conduta criminosa de nenhum sujeito envolvido no ambiente escolar. Além desses fatores, a lei de Utah proíbe que essa instrução em saúde defenda o uso de métodos contraceptivos e é a primeira lei a não utilizar uma campanha de prevenção da AIDS ou da gravidez na adolescência como justificativa. É interessante notar que essa também é a primeira lei que proíbe o ensino nas escolas públicas de doutrina política, ateuista, sectária, denominacional ou religiosa.

Já em 1992 o estado do Alabama promulgou a Lei que tratava dos conteúdos mínimos a serem incluídos no programa ou currículo de educação sexual. O QUADRO 18 abrange o título que trata desse tema:

QUADRO 18 – NO PROMO HOMO LAW – ESTADO DO ALABAMA

<p>Code of Alabama Title 16 - Education. Chapter 40A - Responsible Sexual Behavior and Prevention of Illegal Drug Use. Section 16-40A-1 - Legislative findings; purpose of chapter</p>
<p>(a) The Legislature finds that:</p> <p>(1) Pregnancy and childbirth among unmarried adolescents, particularly young adolescents, often results in severe adverse health, social, and economic consequences, including: a higher percentage of pregnancy and childbirth complications; a higher incidence of low birth weight babies; a higher frequency of developmental disabilities; higher infant mortality and morbidity; a decreased likelihood of completing school; and higher risks of unemployment and welfare dependency.</p> <p>(2) Drug and alcohol abuse diminish the strength and vitality of the young people of our nation and state; an increasing number of substances, both legal and illegal, are being abused by increasing numbers of school children, even at the grade school level; abuse of any substance causes human behavior that influences many forces, including school, family, church, community, media, and peer groups. Prevention and early intervention in such behavior requires cooperation and coordination involving strategies designed to respond to carefully defined problems in which the education system of the state can play an important role.</p>

(b) The purposes of this chapter are:

(1) To find effective means, within the context of the school environment, of reaching adolescents before they become sexually active in order to maximize the guidance and support available to adolescents from teachers, parents, and other family members, and to promote self discipline and other prudent approaches to the problem of premarital sexual relations of adolescents, including adolescent pregnancy.

(2) To encourage the prevention of alcohol and drug abuse among children in the public schools; to stimulate the development of improved approaches to the prevention of alcohol and drug abuse; to demonstrate the use of such approaches in model educational programs and to evaluate the effectiveness thereof; to disseminate successful approaches and significant information for use in educational programs throughout the public schools; and to provide training programs for school administrators, teachers, and counselors

Code of Alabama Title 16 - Education. Chapter 40A - Responsible Sexual Behavior and Prevention of Illegal Drug Use. Section 16-40A-2 - Minimum contents to be included in sex education program or curriculum

(a) Any program or curriculum in the public schools in Alabama that includes sex education or the human reproductive process shall, as a minimum, include and emphasize the following:

(1) Abstinence from sexual intercourse is the only completely effective protection against unwanted pregnancy, sexually transmitted diseases, and acquired immune deficiency syndrome (AIDS) when transmitted sexually.

(2) Abstinence from sexual intercourse outside of lawful marriage is the expected social standard for unmarried school-age persons.

(b) Course materials and instruction that relate to sexual education or sexually transmitted diseases should be age-appropriate.

(c) Course materials and instruction that relate to sexual education or sexually transmitted diseases should include all of the following elements:

(1) An emphasis on sexual abstinence as the only completely reliable method of avoiding unwanted teenage pregnancy and sexually transmitted diseases.

(2) An emphasis on the importance of self-control and ethical conduct pertaining to sexual behavior.

(3) Statistics based on the latest medical information that indicate the degree of reliability and unreliability of various forms of contraception, while also emphasizing the increase in protection against pregnancy and protection against sexually transmitted diseases, including HIV and AIDS infection, which is afforded by the use of various contraceptive measures.

(4) Information concerning the laws relating to the financial responsibilities associated with pregnancy, childbirth, and child rearing.

(5) Information concerning the laws prohibiting sexual abuse, the need to report such abuse, and the legal options available to victims of sexual abuse.

(6) Information on how to cope with and rebuff unwanted physical and verbal sexual exploitation by other persons.

(7) Psychologically sound methods of resisting unwanted peer pressure.

(8) An emphasis, in a factual manner and from a public health perspective, that homosexuality is not a lifestyle acceptable to the general public and that homosexual conduct is a criminal offense under the laws of the state.

(9) Comprehensive instruction in parenting skills and responsibilities, including the responsibility to pay child support by non-custodial parents, the penalties for non-payment of child support, and the legal and ethical responsibilities of child care and child rearing.

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2019c).

Segundo a lei, o legislativo do estado do Alabama considerou que: 1) O abuso de drogas lícitas e ilícitas é um problema crescente entre os jovens e que a escola pode desenvolver um papel de prevenção importante; 2) A gravidez entre adolescentes não casados traz consequências adversas em vários níveis da vida dos pais e do bebê. Já nas considerações iniciais é possível perceber uma vertente religiosa muito presente no momento em que a lei destaca que a gravidez entre jovens **não casados** constitui um problema. Um pouco mais adiante a lei discorre sobre os modos de estimular a prevenção do uso de álcool e drogas a partir de uma abordagem multifuncional e define como objetivos do capítulo encontrar meios de alcançar os adolescentes antes que estes se tornem sexualmente ativos, promovendo abordagens que façam o adolescente se autodisciplinar em relação à abstinência sexual. Aqui, as relações sexuais pré-matrimoniais aparecem mais uma vez como um problema a ser tratado. Na continuação do capítulo temos as diretrizes para os programas e currículos que tratem de educação sexual, mas também de reprodução humana, o que mostra que as *No Promo Homo* não estão restritas à educação sexual, mas podem, sim, abranger outras partes do currículo. Assim, no estado do Alabama, essas disciplinas devem não apenas incluir, mas também enfatizar o que consta nas diretrizes. Aqui, a abstinência sexual é colocada, mais uma vez, como a única proteção completamente eficaz contra ISTs e gravidez. Já no ponto oito, encontra-se a parte da lei que trata da orientação sexual, onde se lê que os programas e currículos devem dar “uma ênfase, baseada em fatos e de uma perspectiva de saúde pública, que a homossexualidade não é um estilo de vida aceitável para o público em geral e que a conduta homossexual é uma infração penal sob as leis do estado” (ESTADOS UNIDOS, 2019c). Mais do que isso, a lei estabelece um único padrão social como aceitável, isto é: a relação heterossexual que só acontece depois do casamento entre duas pessoas que foram adolescentes autodisciplinados.

Como apresenta o QUADRO 19, o estado do Texas apresenta uma *No Promo Homo* semelhante à do estado do Alabama:

QUADRO 19 – NO PROMO HOMO LAW – ESTADO DO TEXAS

<p>HEALTH AND SAFETY CODE - TITLE 2. HEALTH - SUBTITLE H. PUBLIC HEALTH PROVISIONS CHAPTER 163. EDUCATION PROGRAM ABOUT SEXUAL CONDUCT AND SUBSTANCE ABUSE Sec. 163.001. PROGRAM.</p>
<p>(a) The department shall develop a model public health education program suitable for school-age children and shall make the program available to any person on request. The program should emphasize:</p> <p>(1) that abstinence from sexual intercourse is the most effective protection against unwanted teenage pregnancy, sexually transmitted diseases, and acquired immune deficiency syndrome (AIDS) when transmitted sexually;</p> <p>(2) that abstinence from sexual intercourse outside of lawful marriage is the expected societal standard for school-age unmarried persons; and</p> <p>(3) the physical, emotional, and psychological dangers of substance abuse, including the risk of acquired immune deficiency syndrome (AIDS) through the sharing of needles during intravenous drug usage.</p> <p>(b) Course materials and instruction relating to sexual education or sexually transmitted diseases should be age appropriate.</p> <p>Added by Acts 1991, 72nd Leg., ch. 14, Sec. 51, eff. Sept. 1, 1991.</p>
<p>Sec. 163.002. INSTRUCTIONAL ELEMENTS. Course materials and instruction relating to sexual education or sexually transmitted diseases should include:</p>
<p>(1) an emphasis on sexual abstinence as the only completely reliable method of avoiding unwanted teenage pregnancy and sexually transmitted diseases;</p> <p>(2) an emphasis on the importance of self-control, responsibility, and ethical conduct in making decisions relating to sexual behavior;</p> <p>(3) statistics, based on the latest medical information, that indicate the efficacy of the various forms of contraception;</p> <p>(4) information concerning the laws relating to the financial responsibilities associated with pregnancy, childbirth, and child rearing;</p> <p>(5) information concerning the laws prohibiting sexual abuse and the legal and counseling options available to victims of sexual abuse;</p> <p>(6) information on how to cope with and rebuff unwanted physical and verbal sexual advances, as well as the importance of avoiding the sexual exploitation of other persons;</p> <p>(7) psychologically sound methods of resisting unwanted peer pressure; and</p> <p>(8) emphasis, provided in a factual manner and from a public health perspective, that homosexuality is not a lifestyle acceptable to the general public and that homosexual conduct is a criminal offense under Section 21.06, Penal Code.</p> <p>Added by Acts 1991, 72nd Leg., ch. 14, Sec. 51, eff. Sept. 1, 1991.</p>
<p>HEALTH AND SAFETY CODE - TITLE 2. HEALTH SUBTITLE D. PREVENTION, CONTROL, AND REPORTS OF DISEASES CHAPTER 85. ACQUIRED IMMUNE DEFICIENCY SYNDROME AND HUMAN IMMUNODEFICIENCY VIRUS INFECTION SUBCHAPTER A. GENERAL PROVISIONS AND EDUCATIONAL MATERIALS</p>

Sec. 85.007. EDUCATIONAL MATERIALS FOR MINORS.

(a) The department shall give priority to developing model educational materials for education programs for persons younger than 18 years of age.

(b) The materials in the education programs intended for persons younger than 18 years of age must:

- (1) emphasize sexual abstinence before marriage and fidelity in marriage as the expected standard in terms of public health and the most effective ways to prevent HIV infection, sexually transmitted diseases, and unwanted pregnancies; and
- (2) state that homosexual conduct is not an acceptable lifestyle and is a criminal offense under Section [21.06](#), Penal Code.

(c) In addition, the educational materials intended for persons younger than 18 years of age must:

- (1) teach that sexual activity before marriage is likely to have harmful psychological and physical consequences;
- (2) teach adolescents ways to recognize and respond to unwanted physical and verbal sexual advances;
- (3) teach that the use of alcohol or drugs increases a person's vulnerability to unwanted sexual advances; and
- (4) emphasize the importance of attaining self-sufficiency before engaging in sexual activity.

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2018).

A *No Promo Homo Law* do estado do Texas segue os mesmos moldes já vistos. Temos a questão do uso de drogas em idade escolar, a abstinência sexual como única forma de proteção eficaz contra ISTs e gravidez, o estabelecimento de um padrão a ser seguido, de um adolescente que deve se autodisciplinar em relação as práticas sexuais e a relação direta entre danos físicos/psicológicos e as práticas sexuais entre adolescentes menores de 18 anos que não sejam casados. A menção a homossexualidade aparece duas vezes de maneira semelhante, mas com distintas intenções: a primeira afirma que o currículo deve incluir “uma **ênfase**, baseada em fatos e de uma perspectiva de saúde pública, que a homossexualidade não é um estilo de vida aceitável para o público em geral e que a conduta homossexual é uma infração penal sob a Seção 21.06 do Código Penal” (ESTADOS UNIDOS, 2018), e a segunda que o currículo deve “**declarar** que a conduta homossexual não é um estilo de vida aceitável e é uma infração penal sob os termos da Seção 21.06 do Código Penal ” (ESTADOS UNIDOS, 2018). A segunda menção é mais precisa e ousada que a primeira, exige que se declare em vez de enfatizar, não explícita de que maneira essa informação deve ser apresentada (baseada em fatos e de uma perspectiva de saúde pública, como atesta a primeira, por exemplo), e não utiliza a expressão vaga de que essa não seria uma conduta aceita pelo público em geral. Contudo, ambas ressaltam o status “criminoso” da conduta homossexual.

Como já visto, o estado do Mississippi também enfatiza o status de ofensa penal da conduta homossexual, como pode ser visto no QUADRO 20:

QUADRO 20 – NO PROMO HOMO LAW– ESTADO DO MISSISSIPI

Mississippi Code Title 37 - Education Chapter 13 - Curriculum; School Year and Attendance Sex and Abstinence Education § 37-13-171. Implementation of abstinence-only or abstinence-plus education; State Department of Education approval of curriculum for sex-related education required; components of abstinence-only and abstinence-plus education; parent programs; separation of students by gender during sex-related education instruction

(1) The local school board of every public school district shall adopt a policy to implement abstinence-only or abstinence-plus education into its curriculum by June 30, 2012, which instruction in those subjects shall be implemented not later than the start of the 2012-2013 school year or the local school board shall adopt the program which has been developed by the Mississippi Department of Human Services and the Mississippi Department of Health. The State Department of Education shall approve each district's curriculum for sex-related education and shall establish a protocol to be used by districts to provide continuity in teaching the approved curriculum in a manner that is age, grade and developmentally appropriate.

(2) Abstinence-only education shall remain the state standard for any sex-related education taught in the public schools. For purposes of this section, abstinence-only education includes any type of instruction or program which, at an appropriate age and grade:

(a) Teaches the social, psychological and health gains to be realized by abstaining from sexual activity, and the likely negative psychological and physical effects of not abstaining;

(b) Teaches the harmful consequences to the child, the child's parents and society that bearing children out of wedlock is likely to produce, including the health, educational, financial and other difficulties the child and his or her parents are likely to face, as well as the inappropriateness of the social and economic burden placed on others;

(c) Teaches that unwanted sexual advances are irresponsible and teaches how to reject sexual advances and how alcohol and drug use increases vulnerability to sexual advances;

(d) Teaches that abstinence from sexual activity before marriage, and fidelity within marriage, is the only certain way to avoid out-of-wedlock pregnancy, sexually transmitted diseases and related health problems. The instruction or program may include a discussion on condoms or contraceptives, but only if that discussion includes a factual presentation of the risks and failure rates of those contraceptives. In no case shall the instruction or program include any demonstration of how condoms or other contraceptives are applied;

(e) Teaches the current state law related to sexual conduct, including forcible rape, statutory rape, paternity establishment, child support and homosexual activity; and

(f) Teaches that a mutually faithful, monogamous relationship in the context of marriage is the only appropriate setting for sexual intercourse.

(3) A program or instruction on sex-related education need not include every component listed in subsection (2) of this section for abstinence-only education. However, no program or instruction under an abstinence-only curriculum may include anything that contradicts the excluded components. For purposes of this section, abstinence-plus education includes every component listed under subsection (2) of this section that is age and grade appropriate, in addition to any other programmatic or instructional component approved by the department, which shall not include instruction and demonstrations on the application and use of condoms. Abstinence-plus education may discuss other contraceptives, the nature, causes and effects of sexually transmitted diseases, or the prevention of sexually transmitted diseases, including HIV/AIDS, along with a factual presentation of the risks and failure rates.

(4) Any course containing sex-related education offered in the public schools shall include instruction in either abstinence-only or abstinence-plus education.

(5) Local school districts, in their discretion, may host programs designed to teach parents how to discuss abstinence with their children.

(6) There shall be no effort in either an abstinence-only or an abstinence-plus curriculum to teach that abortion can be used to prevent the birth of a baby.

(7) At all times when sex-related education is discussed or taught, boys and girls shall be separated according to gender into different classrooms, sex-related education instruction may not be conducted when boys and girls are in the company of any students of the opposite gender.

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2019d).

Essa é a primeira lei que permite que o conselho escolar local de cada distrito decida se irá implementar apenas a política de abstinência sexual ou de abstinência e educação sexual. Como nos outros estados, a lei continua a trazer a questão do uso de drogas e sua relação com práticas sexuais não desejadas, a abstinência sexual como única forma de proteção eficaz contra ISTs e gravidez e a relação direta entre danos físicos/psicológicos e as práticas sexuais fora do casamento. A lei do estado do Mississippi deixa ainda mais evidente a prática sexual heteronormativa quando coloca como uma de suas diretrizes, ensinar que o relacionamento monogâmico e fiel no contexto do casamento é o único ambiente apropriado para a relação sexual. Além disso, a discussão do uso de camisinha e de outros métodos contraceptivos só pode ser trazida para a escola quando salientar seus riscos e suas taxas de falha, ficando proibida a demonstração de utilização de qualquer outro método que não seja a abstinência. Essa também é a primeira lei que proíbe abertamente qualquer discussão relacionada ao aborto. O texto da lei também afirma que deve ser declarado o atual status da “atividade homossexual” na lei do estado. Outra questão contraditória é que, por mais que a relação matrimonial heterossexual seja o padrão reforçado pela lei, nas aulas de educação sexual as classes deverão ser divididas por gênero, não sendo permitido a discussão dos temas quando estudantes do gênero oposto ocupem a mesma sala.

Já no estado da Louisiana, como pode ser visto no QUADRO 21, o escopo da lei é ambígua:

QUADRO 21 – NO PROMO HOMO LAW – ESTADO DA LOUISIANA**Louisiana Laws Revised Statutes TITLE 17 - Education RS 17:281 - PERMITTED COURSES OF STUDY****SUBPART D-1. PERMITTED COURSES OF STUDY****§281. Instruction in sex education**

A.(1)(a) Any public elementary or secondary school in Louisiana may, but is not required to, offer instruction in subject matter designated as "sex education", provided such instruction and subject matter is integrated into an existing course of study such as biology, science, physical hygiene, or physical education. When offered, such instruction shall be available also to nongraded special education students at age-appropriate levels. Except as otherwise required to comply with the provisions of Subparagraph (b) of this Paragraph, whether or not instruction in such matter is offered and at what grade level it is to be offered shall be at the option of each public local or parish school board, provided that no such instruction shall be offered in kindergarten or in grades one through six. Such instruction may be offered at times other than during the regular school day, at such times to be determined by each school board. All instruction in "sex education" shall be identified and designated "sex education".

(b) Effective beginning with the spring semester of the 1992-1993 school year and thereafter, whenever instruction in sex education is offered by any school, such instruction shall be available also to any student in such school, regardless of the student's grade level, who is pregnant or who is a mother or father.

(2) It is the intent of the legislature that, for the purposes of this Section, "sex education" shall mean the dissemination of factual biological or pathological information that is related to the human reproduction system and may include the study of sexually transmitted disease, pregnancy, childbirth, puberty, menstruation, and menopause, as well as the dissemination of factual information about parental responsibilities under the child support laws of the state. It is the intent of the legislature that "sex education" shall not include religious beliefs, practices in human sexuality, nor the subjective moral and ethical judgments of the instructor or other persons. Students shall not be tested, quizzed, or surveyed about their personal or family beliefs or practices in sex, morality, or religion.

(3) No contraceptive or abortifacient drug, device, or other similar product shall be distributed at any public school. No sex education course offered in the public schools of the state shall utilize any sexually explicit materials depicting male or female homosexual activity.

(4) The major emphasis of any sex education instruction offered in the public schools of this state shall be to encourage sexual abstinence between unmarried persons and any such instruction shall:

(a) Emphasize abstinence from sexual activity outside of marriage as the expected standard for all school-age children.

(b) Emphasize that abstinence from sexual activity is a way to avoid unwanted pregnancy, sexually transmitted diseases, including acquired immune deficiency syndrome, and other associated health problems.

(c) Emphasize that each student has the power to control personal behavior and to encourage students to base action on reasoning, self-esteem, and respect for others.

B. Notwithstanding any other provisions of law, the qualifications for all teachers or instructors in "sex education" shall be established and the selection of all such teachers or instructors shall be made solely and exclusively by the public local or parish school board.

C. All books, films, and other materials to be used in instruction in "sex education" shall be submitted to and approved by the local or parish school board and by a parental review committee, whose membership shall be determined by such board.

D. Any child may be excused from receiving instruction in "sex education" at the option and discretion of his parent or guardian. The local or parish school board shall provide procedures for the administration of this Subsection.

E. In the event of any violation of the provisions of this Section, the public local or parish school board in charge of administering and supervising the school where said violation has occurred, after proper investigation and hearing, shall correct the violation and take appropriate action to punish the offending party or parties responsible for said violation.

F. No program offering sex education instruction shall in any way counsel or advocate abortion.

G. A city or parish school system may accept federal funds for programs offering sex education only when the use of such funds does not violate the provisions of this Section and only upon approval by the local school board. The acceptance and use of federal funds for sex education shall in no way be construed to permit the use of any federally supplied materials that violate Louisiana law regulating sex education.

H. Notwithstanding any other provision of law, the Orleans Parish School Board may offer instruction in sex education at the third grade level or higher.

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2018a).

Da mesma maneira que nos estados acima, na lei da Louisiana o aspecto biológico deve prevalecer nas disciplinas de educação sexual. Deve-se, ainda, ter maior ênfase na abstinência sexual entre pessoas não casadas, destacando que esse é o padrão de comportamento esperando para quem está em idade escolar. A lei, diferente dos outros estados, coloca a abstinência sexual como um dos modos e não como o único modo de se evitar gravidez indeseja e doenças sexualmente transmissíveis. No que diz respeito ao parágrafo que trata da homossexualidade a lei prevê que “Nenhum programa de educação sexual oferecido nas escolas públicas do estado deve utilizar qualquer material sexualmente explícito que retrate a atividade homossexual masculina ou feminina.” (ESTADO UNIDOS, 2018a). O termo “retratar” trouxe uma ambiguidade para o texto da lei, não deixando nítido se esta limitação se aplica ao uso de descrições verbais ou apenas as representações gráficas. A Suprema Corte frequentemente baseia-se na história legislativa para interpretar termos legais ambíguos. Contudo, durante audiência no comitê legislativo, o patrocinador da lei argumentou que não existe ambiguidade nesse quesito e que não se pode utilizar qualquer material que fale ou mostre a conduta homossexual (ROSKY, 2017).

Por fim, apresentada no quadro abaixo, temos a lei do estado do Arizona:

QUADRO 22 – NO PROMO HOMO LAW – ESTADO DO ARIZONA

Arizona Revised Statutes Title 15 - Education § 15-716 Instruction on acquired immune deficiency syndrome; department assistance

A. Each common, high and unified school district may provide instruction to kindergarten programs through the twelfth grade on acquired immune deficiency syndrome and the human immunodeficiency virus.

B. Each district is free to develop its own course of study for each grade. At a minimum, instruction shall:

1. Be appropriate to the grade level in which it is offered.
2. Be medically accurate.
3. Promote abstinence.
4. Discourage drug abuse.
5. Dispel myths regarding transmission of the human immunodeficiency virus.

C. No district shall include in its course of study instruction which:

1. Promotes a homosexual life-style.
2. Portrays homosexuality as a positive alternative life-style.
3. Suggests that some methods of sex are safe methods of homosexual sex.

D. At the request of a school district, the department of health services or the department of education shall review instruction materials to determine their medical accuracy.

E. At the request of a school district, the department of education shall provide the following assistance:

1. A suggested course of study.
2. Teacher training.
3. A list of available films and other teaching aids.

F. At the request of a parent, a pupil shall be excused from instruction on the acquired immune deficiency syndrome and the human immunodeficiency virus as provided in subsection A of this section. The school district shall notify all parents of their ability to withdraw their child from the instruction.

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2018b).

A lei exige que as escolas do distrito promovam a instrução dos estudantes apenas sobre o tópico do HIV. Como requisitos mínimos a lei elenca tópicos que já estavam presentes nas leis de outros estados, reafirmando que o curso deve ser apropriado para série em que é oferecido, ser clinicamente preciso, desencorajar o uso de drogas e promover a abstinência. Por mais que a lei também elenque como requisito mínimo desmistificar os modos de transmissão da AIDS, no parágrafo seguinte é determinado que nenhum distrito deve sugerir que alguns modos de sexo homossexual são modos de sexo seguro, fazendo uma relação direta entre a homossexualidade e a transmissão do HIV. Além disso, ficam proibidos a promoção do “estilo de vida” homossexual e a possibilidade de retratar a homossexualidade como “um estilo de vida alternativo positivo.” É importante notar que esses elementos não proíbem a discussão

da homossexualidade, mas abrem uma brecha para que professores possam tratar o tópico de maneira negativa e, ainda assim, serem protegidos pela lei.

A partir da leitura do texto da lei dos estados destacados nos quadros acima é possível perceber que todas as leis estão voltadas para a não promoção da orientação sexual considerada desviante. Não se fala em identidade de gênero em nenhum dos estados. Contudo, isso não quer dizer que apenas as discussões referentes a sexualidade do homem gay foram banidas pela lei. Lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e pessoas intersex também fazem parte da conduta que não deve ser “desenvolvida na escola”. Assim, em todos os estados a homossexualidade é tratada como um “estilo de vida” escolhido que pode deixar de ser praticado a qualquer momento.

Dessa maneira, mesmo que as leis de todos os estados estejam voltadas para criar as diretrizes que a educação sexual deve seguir nas escolas, a proibição e até mesmo o tratamento negativo das questões LGBTI+ podem conquistar outros espaços no currículo e no ambiente escolar. Nesse sentido, analisando os enunciados que compuseram as *No Promo Homo Laws* nota-se que: 1) há menção a algo fundador: o “estilo de vida” homossexual, do qual as crianças e os jovens devem ser protegidas, visto que essas práticas impediriam a formação do sujeito padrão esperado, estariam diretamente ligadas a transmissão de ISTs e, como reforçado em alguns casos, a homossexualidade ainda se constituiria como uma conduta criminal; 2) há um sujeito do enunciado: a família heteronormativa, que representa o padrão de sujeito esperado, aquele autodisciplinado, heterossexual e que se abstêm de relações sexuais anteriores ao casamento. Sinal disso é a autoridade concedida aos pais e mães para retirarem seus filhos dos cursos de educação sexual. Mas há, também, outros indivíduos e instituições que ocupam essa posição de falantes: as professoras, a administração escolar, a igreja, a mídia, a escola e os próprios legisladores; 3) há um campo associado, uma coexistência de enunciados em torno da homossexualidade, da AIDs, da abstinência sexual, dos métodos contraceptivos, da família, da educação, da religião e da formação do jovem como um sujeito autodisciplinado em relação as práticas sexuais; 4) há um referente: a construção de algo negativo em torno da

homossexualidade que perpassa a lei de todos os estados, mesmo que esse tópico seja desenvolvido de maneira diversa em cada lei.

Também é interessante notar como o discurso religioso se encontra fortemente presente, mesmo que não haja construções no texto da lei que tratem explicitamente de motivos religiosos, é possível perceber uma forte campanha para a abstinência sexual antes do casamento, que tem objetivos além de prevenir a gravidez na adolescência, já que diversos estados não permitem que o professor discuta sobre métodos contraceptivos e alguns estados autorizam que os cursos de educação sexual sejam ministrados em turmas separadas por gênero. Nesse sentido, é importante destacar que as leis apresentadas aqui não podem ser entendidas apenas como uma expressão de ideias dos legisladores, mas devem ser entendidas como uma coexistência de discursos.

William Eskridge (2000) destaca que desde a década de 1960 o discurso antigay contava com justificativas que afirmavam que mudanças a favor dos homossexuais nas leis iriam encorajar uma conduta homossexual. Segundo o autor, nesse momento, a lógica do argumento *No Promo Homo* era a seguinte:

The Standard Argument

1. If the state adopts policy x (abandons policy y), it would be endorsing and promoting homosexuality or homosexual conduct.
2. The state ought to endorse and promote good lives and good conduct and ought not to endorse and promote less good lives and conduct.
3. Homosexuality and homosexual conduct are not as good as heterosexuality and heterosexual conduct. Therefore, policy x should not be adopted (policy y should be retained) (ESKRIDGE, 2000, p. 1329).⁵⁹

Com o avanço das conquistas de direitos e de redução de políticas anti-LGBTI+, esse argumento começa a dar lugar para o argumento voltado à “promoção”. Assim, o reconhecimento da identidade política LGBTI+ engendra um discurso oposto por movimentos de valores familiares tradicionais (ESKRIDGE, 2000). Esse movimento

⁵⁹ O argumento padrão

1. Se o estado adotar a política x (abandona a política y), estará endossando e promovendo a homossexualidade ou a conduta homossexual.
2. O estado deve endossar e promover boas vidas e boa conduta e não deve endossar e promover vidas e condutas piores.
3. Homossexualidade e conduta homossexual não são tão boas quanto a heterossexualidade e a conduta heterossexual. Portanto, a política x não deve ser adotada (a política y deve ser mantida) (ESKRIDGE, 2000, p. 1329, tradução minha).

não conseguiu impedir que algumas leis antidiscriminação fossem aprovadas, assim, grupos privados mudam o argumento que, segundo Eskridge, passa a se parecer dessa forma:

The Privatized Argument

1. If the state applies antidiscrimination policy x to require a group to include openly gay people in its activities, the state is forcing the group to endorse or promote homosexuality or homosexual conduct.
2. The state ought not force private groups to endorse or promote ideas or conduct with which they fundamentally disagree.
3. TFV groups fundamentally disagree with the idea that homosexuality and homosexual conduct ought to be promoted. Therefore, antidiscrimination policy x should not be applied to TFV groups (ESKRIDGE, 2000, p. 1330).⁶⁰

Em *Boy Scouts of America v. Dale*, a Corte aceitou explicitamente essa forma de argumento em sua decisão. Contudo, à medida em que as velhas políticas de estado antiLGBTI+ iam caindo, grupos que pregavam os valores tradicionais da família começaram a pressionar o Estado para que a heterossexualidade fosse reafirmada. Surge aqui, segundo o autor, uma variação mais afirmativa do argumento padrão:

The Affirmative Argument

1. If the state fails to adopt new policy z disapproving of homosexuality or penalizing "homosexuals," it might be viewed as endorsing and promoting homosexuality or homosexual conduct.
2. The state ought to endorse and promote good lives and good conduct and ought not to endorse and promote less good lives and conduct.
3. Homosexuality and homosexual conduct are not as good as heterosexuality and heterosexual conduct. Therefore, the state should adopt new policy z (ESKRIDGE, 2000, p. 1330).⁶¹

⁶⁰ O Argumento Privatizado

1. Se o estado aplicar a política antidiscriminação x para exigir que um grupo inclua homossexuais declarados em suas atividades, o estado está forçando o grupo a endossar ou promover a homossexualidade ou conduta homossexual.
2. O estado não deve forçar grupos privados a endossar ou promover idéias ou condutas das quais discordem fundamentalmente.
3. Os grupos TFV discordam fundamentalmente da ideia de que a homossexualidade e a conduta homossexual devam ser promovidas. Portanto, a política anti-discriminação x não deve ser aplicada aos grupos TFV (ESKRIDGE, 2000, p. 1330, tradução minha).

⁶¹ O Argumento Afirmativo

1. Se o estado falhar em adotar uma nova política z de desaprovação da homossexualidade ou penalização de "homossexuais", isso pode ser visto como endosso e promoção da homossexualidade ou conduta homossexual.
2. O estado deve endossar e promover boas vidas e boa conduta e não deve endossar e promover vidas e conduta piores.

Dessa maneira, é importante destacar que esses argumentos não sumiram e deram lugar ao seu subsequente, mas passaram a coexistir, fortalecendo o argumento *No Promo Homo* e atraindo diversas instituições para sua defesa, como a família e o fundamentalismo religioso, por exemplo.

É, então, nesse sentido que Rosky (2017) aponta que as campanhas “*Save Our Children*” lideradas por Anita Bryant e John Briggs marcaram uma virada importante no desenvolvimento do movimento de “Libertação Gay” e no movimento da direita cristã. Como vimos no segundo ato desta tese, no final dos anos 1960 a direita cristã começou a reingressar na política estadunidense estabelecendo uma rede de organizações de base. Assim, organizações como a *Christian Crusade*, a *John Birch Society* e a *Eagle Forum* iniciaram uma campanha de mobilização local para o fortalecimento de “valores familiares”. Esses grupos atraíram a mídia e diversos apoiadores, o que resultou em campanhas contrárias ao aborto, contracepção, feminismo, homossexualidade, pornografia, e educação sexual.

Sobre esse período, Janice Irvine (2002) destaca que esses grupos condenaram a educação sexual, definindo-a como um enfraquecimento da conduta moral pregada por comunistas, negros e outros tipos de antiamericanos decadentes (IRVINE, 2002). Segundo a autora, os Birchers e outras organizações semelhantes falavam mais sobre sexo do que qualquer outra pessoa na cultura, incluindo defensores da educação sexual, por entenderem que o discurso em torno do sexo tinha benefícios políticos poderosos. Por meio do que a autora denominou de “narrativas de depravação”, esses grupos fizeram ataques políticos contra os programas de educação sexual e seus defensores, e conseguiram fomentar um clima de suspeita sexual. Nesse contexto, professores começaram a ser retratados como molestadores que expunham as crianças à materiais pornográficos. Isto é, Rosky (2017) e Irvine (2002) afirmam que o período anterior a batalha de Stonewall foi marcado por opositores dos programas de educação sexual propagando o argumento de que adultos LGBTI+ iniciariam crianças na homossexualidade ao abusarem sexualmente de seus alunos. Contudo, os dois

3. Homossexualidade e conduta homossexual não são tão boas quanto a heterossexualidade e a conduta heterossexual. Portanto, o estado deve adotar nova política z (ESKRIDGE, 2000, p. 1330, tradução minha).

autores concordam com Eskridge (2000) que com a revogação das leis da sodomia e com a aprovação de leis antidiscriminatórias, o discurso anti-LGBTI+ começa a se transformar. Assim, após Stonewall, surge um discurso que tem o objetivo de conquistar um público mais abrangente, em que são desenvolvidas alegações sobre um recrutamento gay e uma promoção da homossexualidade, sem que se trate a população LGBTI+ como abusadores ligados à pedofilia. Então, nos anos 1970, Anita Bryant e John Briggs puderam recorrer as duas narrativas. Unindo a ideia de promoção da homossexualidade e de abuso sexual das crianças, eles cunharam a ideia de que uma “educação homossexual” estava sendo implantada de maneira obrigatória nas escolas públicas. Mais recentemente, líderes como Jerry Falwell⁶², James Dobson⁶³ e Timothy e Beverly LaHaye⁶⁴ utilizaram de “narrativas de depravação” para causar um pânico moral e atrair novos constituintes. Aqui, é possível notar que o argumento anti-comunista é enfraquecido e dá lugar, novamente, a junção de dois discursos: do professor abusador e da promoção de um estilo de vida homossexual.

Considerando esse histórico, é questionável como as *No Promo Homo* continuam vigentes. Mesmo após a aprovação do casamento igualitário e a invalidação das leis de sodomia pela Suprema Corte, existe autoridade legal para que se faça cumprir as *No Promo homo*? Fato é que se as leis curriculares anti-LGBTI+ não fossem aplicadas, não existiria legitimidade para contestá-las e os tribunais não teriam jurisdição para revisá-las (ROSKY, 2017). Como visto no segundo ato desta tese, em *Lawrence v. Texas*, *Estados Unidos v. Windsor* e *Obergefell v. Hodges*, a Suprema Corte considerou as leis de sodomia e as leis anti-casamento gay, inconstitucionais. Entretanto, muitas *No Promo Homo Laws* incluem provisões referentes às leis

⁶² Foi um pastor batista e ativista conservador. Fundou a *Thomas Road Baptist Church*, o programa de rádio "*Old Time Gospel Hour*" e a "Maioria Moral" uma organização política conservadora que reúne católicos, protestantes e evangélicos. Falwell ficou conhecido internacionalmente entre 1998 e 1999, ao denunciar Tinky Winky, uma das personagens dos Teletubbies como sendo um símbolo gay. Disponível em: <shorturl.at/pqyHN>. Acesso em 21 jun 2021.

⁶³ É um autor cristão evangélico. Fundou o Conselho de Pesquisa da Família para estudar a sociologia dos valores familiares e a Focus on the Family, uma organização cristã evangélica para proteger os valores familiares. Foi considerado um dos mais influentes interlocutores do conservadorismo social na vida do público dos Estados Unidos. Disponível em: <shorturl.at/pqyHN>. Acesso em 21 jun 2021.

⁶⁴ Foi um pastor batista e escritor estadunidense que atuou no conselho da "Maioria Moral". Foi casado com Beverly LaHaye, uma ativista conservadora cristã que fundou a *Concerned Women of America*, organização de mulheres conservadoras evangélicas com um viés político anti-feminista. <shorturl.at/pqyHN>. Acesso em 21 jun 2021.

consideradas inconstitucionais pela Suprema Corte. A lei do estado do Texas é um desses exemplos. No QUADRO 19, lemos que o currículo deve incluir “uma ênfase, baseada em fatos e de uma perspectiva de saúde pública, que a homossexualidade não é um estilo de vida aceitável para o público em geral e que a conduta homossexual é uma infração penal sob a Seção 21.06 do Código Penal” (ESTADOS UNIDOS, 2018) e “declarar que a conduta homossexual não é um estilo de vida aceitável e é uma infração penal sob os termos da Seção 21.06 do Código Penal ” (ESTADOS UNIDOS, 2018). Contudo, em *Lawrence v. Texas*, a Suprema Corte decidiu que a Seção 21.06 do Código Penal é inconstitucional. Caso semelhante acontece nas leis dos estados que colocam a abstinência sexual anterior ao casamento como padrão esperado a ser seguido pelo adolescente e, ao mesmo tempo, enquadram a homossexualidade como um “estilo de vida” não aceitável. Tais previsões, de definir o casamento como um ato que só pode ser celebrado entre gêneros distintos foi considerado inconstitucional em *Obergefell v. Hodges* e *Estados Unidos v. Windsor*.

Desse modo, se as *No Promo Homo Laws* contêm provisões consideradas inconstitucionais em outros casos, como ainda existe autoridade legal que faça cumprir essas leis curriculares anti-LGBTI+? Além da doutrina da coisa julgada⁶⁵ é preciso considerar que, segundo a doutrina da separação de poderes, os tribunais podem declarar a inconstitucionalidade dos estatutos, mas não tem o poder de alterar ou revogar sua linguagem. Ademais, as leis são geralmente presumidas como constitucionais, até que tenham sido contestadas por uma das partes e declaradas inconstitucionais por um tribunal (ROSKY, 2017). Isto é, nenhuma das questões presentes nas *No Promo homo Laws* é coberta pela coisa julgada, já que nada foi julgado no contexto das leis curriculares e nenhuma das partes nesses casos da Suprema Corte eram professores ou estudantes, por exemplo. Isto não quer dizer que o raciocínio utilizado nesses casos é limitado. Muito pelo contrário, do mesmo modo que o raciocínio em *Lawrence* predisse o resultado em *Windsor*; e o raciocínio em *Windsor* predisse o resultado em *Obergefell*, a literatura (ESKRIDGE, 2000; ROSKY, 2017; IRVINE, 2002) demonstra que as *No Promo Homo Laws* violam o princípio de

65 A doutrina da coisa julgada ou da res judicata visa a impedir o julgamento de novo processo envolvendo o mesmo pedido (claim) ou a mesma causa de pedir (cause of action). Disponível em: < shorturl.at/iknAJ>. Acesso em: 21 jun 2021.

igual proteção articulado pela Suprema Corte em alguns dos casos apresentados no segundo ato desta tese, como *Romer v. Evans*, *Lawrence v. Texas*, *Estados Unidos v. Windsor* e *Obergefell v. Hodges*, por exemplo. Isso quer dizer que, até o momento, as autoridades ainda têm autoridade legal para fazer cumprir as leis curriculares anti-LGBTI+ porque nenhum tribunal os proibiu de fazê-lo.

Nesse contexto, a GLSEN, uma organização americana que trabalha para garantir que estudantes LGBTI+ tenham o direito de aprender e crescer em um ambiente escolar livre de discriminação e assédio, conduziu uma pesquisa⁶⁶ sobre os impactos das leis dos oito estados descritas nos quadros desse capítulo. Os dados foram coletados por meio de três fontes: 1) a *National School Climate Survey (NSCS)*, uma pesquisa bienal das experiências de jovens LGBTI+ em escolas secundárias dos EUA; 2) a *From Teasing to Torment: School Climate Revisited*, uma pesquisa que tratava do ambiente escolar a partir das experiências de professores e estudantes; 3) a *School Health Policies and Practices Study (SHPPS)*, uma pesquisa nacional realizada periodicamente pelos Centros de Controle de Doenças. Com a análise dos dados, a GLSEN concluiu que estudantes LGBTI+ em estados que possuem leis *No Promo Homo* têm maior probabilidade de escutar comentários LGBTIfóbicos, bem como de sofrer assédio e agressão com base em orientação sexual e identidade de gênero. Além disso, alunas LGBTI+ de estados com leis *No Promo Homo* relatam que tem menos acesso aos recursos curriculares inclusivos, acesso limitado à recursos de saúde no ambiente escolar, menor probabilidade de frequentarem escolas com políticas anti-bullyng e menos acesso à clubes de apoio estudantis, como o Gay-Straight Alliances, por exemplo. No que diz respeito aos professores, a pesquisa também identificou que em estados com leis *No Promo Homo* a incorporação de tópicos LGBTI+ no currículo e o desenvolvimento de outras atividades de apoio a esses estudantes é menor. Professores desses estados também são menos propensos a demonstrar comportamentos que apoiam alunos LGBTI+ e a exibir sinais de acolhimento. A pesquisa também concluiu que um motivo para que os educadores não se envolvam em certas ações – como incluir temáticas LGBTI+ em partes do currículo que não são mencionadas nas *No Promo Homo Laws*, exibir sinais de apoio ou se voluntariarem

⁶⁶ Para consultar índices e gráficos, acessar: < <https://www.glsen.org/>>. Acesso em: 23 fev 2021.

para conselheiros de grupos estudantis – é a resistência ou proibição por parte da administração escolar e o medo de perderem seus empregos.

Organizações como a GLSEN e a *Lambda Legal* tem desenvolvido um trabalho árduo entre pesquisas e campanhas, como a #DontEraseUs, com o objetivo de acabar com as leis curriculares anti-LGBTI+. Atualmente, os estados de Oklahoma, Texas, Louisiana e Mississippi ainda possuem essas leis vigentes. Os estados que revogaram as leis apresentadas aqui foram: Utah em 2017, Arizona em 2019, South Carolina em 2020 e Alabama em 2021.

6. QUINTO ATO – BRASIL X ESTADOS UNIDOS

It would be easy to define in greater number and more exactly the duties of those who belong to the Society of Outsiders, but not profitable. Elasticity is essential; and some degree of secrecy, as will be shown later, is at present even more essential. But the description thus loosely and imperfectly given is enough to show you, Sir, that the Society of Outsiders has the same ends as your society—freedom, equality, peace; but that it seeks to achieve them by the means that a different sex, a different tradition, a different education, and the different values which result from those differences have placed within our reach. Broadly speaking, the main distinction between us who are outside society and you who are inside society must be that whereas you will make use of the means provided by your position—leagues, conferences, campaigns, great names, and all such public measures as your wealth and political influence place within your reach—we, remaining outside, will experiment not with public means in public but with private means in private (WOOLF, 2016, s.p).⁶⁷

O *Cambridge Dictionary* define *Outsider* como “uma pessoa que não está envolvida com um grupo particular de pessoas ou organização, ou que não vive em um lugar particular; ou ainda como uma pessoa que não é aceita como membro de um grupo particular, organização ou sociedade e que se sente diferente dessas pessoas que são aceitas como membros”. Em *Three Guineas*, Virginia Woolf (2016) utiliza duas noções da palavra outsider: a primeira, semelhante a descrita no *Cambridge Dictionary*, referindo-se a alguém que estaria fora de um determinado espaço, excluída das vantagens de uma sociedade que privilegia os homens; e a segunda, com um sentido mais ativo, em que uma mulher assume uma atitude crítica e luta contra uma sociedade patriarcal.

Além disso, Woolf (2016) demonstra um maior repertório das desigualdades de gênero a serem combatidas, explorando os instrumentos necessários para que fosse

⁶⁷ Seria fácil definir, com mais detalhes e mais precisamente, os deveres das que pertencem à Sociedade das Outsiders, mas não seria proveitoso. A elasticidade é essencial; e certo grau de sigilo, como será demonstrado mais tarde, é atualmente ainda mais essencial. Mas a descrição dada, imprecisa e imperfeita, é suficiente para lhe mostrar, senhor, que a Sociedade das Outsiders tem os mesmos fins que a sua sociedade – liberdade, igualdade, paz; mas que ela busca realizá-los pelos meios que um sexo diferente, uma tradição diferente, uma educação diferente e os valores diferentes que resultam dessas diferenças colocaram ao nosso alcance. Falando amplamente, a principal distinção entre nós, que estamos fora da sociedade, e vocês, que estão dentro da sociedade, é que, enquanto vocês farão uso dos meios proporcionados por sua posição – ligas, conferências, campanhas públicas, nomes ilustres e todos os recursos públicos desse tipo que sua riqueza e influência política colocam ao seu alcance – nós, ficando de fora, faremos experimentos não publicamente, com meios públicos, mas privadamente, com meios privados (WOOLF, 2016, s.p, tradução minha).

feita a crítica não somente as desigualdades materiais, mas também as desigualdades baseadas em mecanismos sociais, psicológicos e culturais.

Assim, inspirado por Woolf (2016), esse ato pretende desenvolver um comparativo entre as políticas anti-LGBTI+ apresentadas nos dois atos anteriores. Proponho, aqui, que as *No Promo Homo Laws* e o Escola “sem” Partido não sejam entendidas apenas como leis ou projetos de lei reacionários, mas como um argumento neoconservador capaz de tomar diversas formas, adquirindo, inclusive, o formato de outras leis e outros movimentos que pretendem maximizar a precariedade dos sujeitos LGBTI+.

Como vimos, no Brasil, o Programa Escola “sem” Partido foi construído como uma das ações do Movimento Escola “sem” Partido, que, em seu início, pretendia combater uma suposta doutrinação política e ideológica que estava em cursos em todos os níveis de ensino no Brasil. Contudo, o movimento tem seu ápice apenas quando insere em suas pautas o combate às discussões de gênero e sexualidade nos ambientes de ensino. Já nos Estados Unidos, o termo *No Promo Homo* surge para descrever a Proposição 6 da Califórnia, que permitia a demissão de professores que defendessem, incentivassem ou promovessem o que o estado entendia por atividade homossexual. É assim que, posteriormente, as *No Promo Homo Laws* passam a integrar as leis educacionais de alguns estados americanos, proibindo, de diversas maneiras, que conteúdos LGBTI+ sejam tratados nas escolas, incluindo a possibilidade de retratar a homossexualidade de maneira negativa.

Apesar da diferença de constituição do Programa Escola “sem” Partido e das *No Promo Homo Laws* e considerando o contexto político particular de cada país, foi possível observar no decorrer desta tese que ambos surgiram como uma reação de movimentos neoconservadores frente aos avanços conquistados pelos movimentos feminista e LGBTI+ (que ilustrei no segundo ato desta tese), tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos. É nesse sentido que Lacerda (2019) argumentou que a luta em defesa dos direitos civis de mulheres, negros e sujeitos LGBTI+ na década de 1960 nos Estados Unidos provocou uma reação de setores conservadores e uma coalizão entre evangélicos, a direita cristã e os defensores do neoliberalismo econômico, do punitivismo criminal e da defesa de Israel, que levaram, naquele País, Ronald Reagan

à presidência em 1981. Para a autora, o avanço da direita Cristã no Brasil repetiu esse caminho e levou Jair Bolsonaro à presidência. Tanto o Programa Escola “sem” Partido, quanto as *No Promo Homo Laws* são resultados desse processo.

Levando em conta as particularidades do contexto político e histórico, do sistema de ensino e do funcionamento legislativo de cada país, pretendo agora analisar as diferenças e semelhanças entre o Programa Escola “sem” Partido e as *No Promo Homo Laws*, verificando, em que medida essas leis e projetos de lei acabam por disseminar um discurso bioreligioso que tem contribuído para tornar as condições de vida de sujeitos LGBTI+ cada vez mais precárias.

Assim, no que diz respeito ao campo de atuação do Programa Escola “sem” Partido e das *No Promo Homo Laws* podemos perceber a primeira diferença: no Brasil, o programa pretendia combater uma “contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”, isto é, as universidades⁶⁸ também seriam alvo do programa; já nos Estados Unidos, as leis são aplicadas apenas para as escolas, variando os anos de início de acordo com o estado. Além disso, as *No Promo Homo Laws* são encontradas em alguns estados nos capítulos de educação dos códigos e, em outros estados, nos capítulos de saúde. Essas leis trazem as diretrizes para as aulas de educação sexual, também ministradas de acordo com o estado, já que alguns distritos incluem os tópicos de sexualidade em disciplinas de saúde, outros têm disciplinas de educação sexual específicas e outros possuem os conteúdos relativos à sexualidade no currículo e ofertam disciplinas com nomes diversos. Por outro lado, no Brasil, os projetos de lei que pretendiam implementar o Programa Escola “sem” Partido não falam de fato sobre tópicos permitidos ou não em uma disciplina de educação sexual. Em sua maioria, os PLs pretendiam alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com o objetivo de combater o que eles chamaram de doutrinação político-ideológica e a “ideologia de gênero”.

⁶⁸ Para saber mais sobre como, nesse contexto de crise da democracia brasileira, as universidades públicas se tornaram alvo de disputa de um projeto autoritário, consultar Lisboa (2021). Um dos pontos demonstrados pela autora é o fato de que um movimento neoconservador criou narrativas que compreendiam a universidade pública brasileira como uma nocividade de ordem moral, um local de formação do “comunismo” e da doutrinação LGBTI+.

Ao tratar dos argumentos e proposições contidos nos PLs brasileiros e nas leis americanas, elegi assuntos-chaves para prosseguir com a análise comparativa entre os países. Foram eles: 1) abstinência, gravidez, ISTs e casamento, 2) as professoras e a doutrinação, 3) o discurso bioreligioso: família e moral.

6.1 ABSTINÊNCIA, GRAVIDEZ, ISTs E CASAMENTO

A educação sexual sempre foi uma questão polêmica. Nos Estados Unidos é possível perceber que esse tema se divide em campos curriculares bem opostos: o primeiro que preza pelo programa “*Abstinence only/until marriage education*” e o segundo pelo “*Comprehensive sex education*”.

Em seu livro *Condom Nation: The U.S. Government's Sex Education Campaign from World War I to the Internet*, Alexandra M. Lord (2010) demonstra que a partir do momento em que os Estados Unidos se envolveram na primeira guerra mundial e que as ISTs começaram a se espalhar, a educação sexual deixa de ser um assunto de financiamento privado e passa ser uma questão de saúde pública. De acordo com a autora, o projeto de educação sexual em vigor durante a primeira guerra mundial enfatizava a força masculina e o controle sobre o desejo sexual, visando reduzir a prostituição, a pornografia, a masturbação e a disseminação de doenças (LORD, 2010). Além disso, a autora marca duas mudanças importantes pelas quais passou a educação sexual nos Estados Unidos no período que compreende a primeira guerra mundial até os anos 1960. A primeira mudança drástica acontece por volta do final dos anos 1940 até o início dos anos 1950, período que marcou a educação sexual como um programa de educação para a vida em família, focado em promover a importância de papéis de gênero bem estabelecidos e delimitados e, conseqüentemente, uma ideia de família que era heterossexual, monogâmica, branca, cristã e de classe média (LORD, 2010). Já a segunda mudança ocorre com a revolução sexual em 1960 e 1970, que trouxe maior disponibilidade de contracepção e a legalização do aborto em todo território nacional com *Roe v. Wade*. Nesse momento, organizações nacionais começaram a desenvolver currículos de educação sexual que se concentravam na diminuição de riscos. O governo federal apostou, então, na prevenção de doenças e da

gravidez na adolescência, e não mais em denunciar práticas sexuais fora do casamento ou de pregar um modelo específico de família (Julie Theresa, IVES, 2017).

Já nos anos 1980, Ives (2017) afirma que o medo em torno da descoberta da AIDS fez com que a educação sexual se expandisse em diversos países. Nos Estados Unidos, grupos neoconservadores começaram a culpabilizar grupos específicos, como os gays e as prostitutas, pela disseminação do HIV/AIDS e a promover a ideia de que a doença seria “uma retribuição e um sinal da ira de Deus pela depravação sexual produzida pela revolução sexual nas décadas de 1960 e 1970” (IVES, 2017, p. 14). A partir desse momento, não havia mais uma disputa pela permanência ou retirada da educação sexual nas escolas, colocava-se em debate, agora, que tipo de educação sexual as escolas deveriam ofertar. Assim, os anos 1980 foram o palco de crescimento da educação para abstinência, promovida pela Direita Cristã e pela maioria republicana do congresso. Com a vitória do presidente Ronald Reagan, o governo federal passou a financiar o programa de “*Abstinence only/until marriage education*” em 1981. Esse financiamento perdurou e aumentou constantemente até 2010, ano em que o governo de Barack Obama cortou o financiamento e passou a apoiar os programas de “*Comprehensive sex education*” (IVES, 2017).

Atualmente, os currículos de educação sexual são variados. Dados de 2017 mostraram que vinte e quatro estados e o distrito de Columbia exigem programas de educação sexual nas escolas, apenas treze estados exigem que o conteúdo trabalhado seja preciso do ponto de vista médico e científico, e outros treze estados exigem que o programa de educação sexual “deve fornecer instrução apropriada para a formação cultural do aluno e não ser tendenciosa contra qualquer raça, sexo ou etnia” (IVES, 2017, p. 16). Nesse caminho, a exigência de que a discussão sobre orientação sexual seja contemplada no currículo acontece em apenas treze estados, mas, como visto anteriormente, quatro estados ainda possuem *No Promo Homo Laws* vigentes.

Considerando esse contexto, é possível perceber que a abstinência e as *No Promo Homo Laws* se entrecruzam. Dos oito estados analisados, sete possuem tópicos sobre abstinência sexual, são eles: Oklahoma, Utah, Alabama, Texas, Mississippi, Louisiana e Arizona.

No estado do Oklahoma o programa deve ensinar que a abstinência de atividades sexuais é o único meio seguro de prevenir e contrair a AIDS, colocando a atividade homossexual como um dos principais modos de contato com o vírus. Já no Arizona, cada distrito tem a liberdade de desenvolver sua ementa da disciplina por série, contudo, o estado coloca a promoção da abstinência como um requisito mínimo.

No estado da Louisiana a ênfase de todas as disciplinas de educação sexual das escolas públicas deve ser na abstinência sexual entre pessoas não casadas. A lei do estado coloca a abstinência como um dos meios de evitar gravidez indesejada, ISTs e outros problemas de saúde. No que diz respeito à abstinência sexual como um padrão de comportamento esperado para estudantes e em sua relação direta com o casamento, o texto da lei da Louisiana é bem semelhante à do estado do Texas, Utah e Alabama. Entretanto, no Alabama e no Texas a abstinência sexual não é colocada como uma das possibilidades de prevenção de ISTs e de gravidez indesejada, e sim, como a única forma de prevenção possível. No Texas e em Utah além de enfatizarem a abstinência entre pessoas não casadas, as instruções em educação sexual devem destacar a importância da fidelidade no casamento.

O estado do Mississippi abre a possibilidade de os distritos escolherem entre implementar no currículo disciplinas que ensinem apenas abstinência sexual ou abstinência e educação sexual. Com uma redação similar a dos outros estados, no que diz respeito ao casamento, a lei do Mississippi acrescenta que as disciplinas devem incluir um ensinamento dos ganhos sociais, psicológicos e de saúde adquiridos ao praticar a abstinência sexual, bem como os efeitos físicos e psicológicos de não se abster. Esse é o primeiro estado a colocar em lei a possibilidade de os distritos escolares abrigarem programas destinados a ensinar as famílias a discutirem a abstinência sexual com seus filhos. Isto é, a partir da análise dessas leis fica evidente que a abstinência sexual é enfatizada na maioria dos estados e é promovida entre pessoas não casadas, mostrando que o casamento esperado é impreterivelmente heterossexual, fiel e procriativo. Paradoxalmente, no Mississippi e na Carolina do Sul, todas as aulas que envolvam a prevenção da gravidez devem ser ministradas de forma separada por gênero, o que apenas reforça o estereótipo de que homens e mulheres têm papéis diferentes na criação dos filhos.

Também é interessante notar que mesmo que a abstinência seja colocada como o meio mais eficaz para prevenir a gravidez indesejada, quatro desses estados (Utah, Louisiana, Mississippi e Carolina do Sul) proíbem a distribuição e explicação em aula de métodos contraceptivos. O que mostra que as leis que pregam a abstinência ocupam muito mais o campo moral do que o campo da prevenção.

No estado do Utah e da Louisiana é proibido defender ou incentivar o uso de métodos contraceptivos. Na Carolina do Sul ainda é proibido que materiais que falem de aborto circulem pela escola, não sendo permitido nenhum tipo de informação sobre o assunto, mesmo que o aborto seja legalizado em todo o território americano desde 1973 em *Roe v. Wade*. No mesmo caminho, o Mississippi proíbe que seja incluído no currículo qualquer tipo de demonstração sobre o uso de preservativos, sendo permitido apresentar outras formas anticoncepcionais apenas quando a explicação for acompanhada das taxas de risco e falhas dos métodos. Nesse aspecto, apenas o estado do Alabama prevê que se apresente estatísticas médicas que enfatizam o aumento da proteção contra a gravidez e da proteção contra doenças sexualmente transmissíveis, proporcionado pelo uso de várias medidas anticoncepcionais.

Já no Brasil, como vimos no terceiro ato desta tese, a educação sexual também ocupa uma posição polêmica. Como demonstra César (2008) as discussões em torno do tema se intensificaram em 1920, o que levou à criação do Círculo Brasileiro de Educação Sexual, reunindo médicos, pedagogos e juristas. Este projeto de educação sexual de cunho positivista e eugenista visava criar o adulto ideal, prevenindo e eliminando vícios. Fugindo dessa vertente puramente fisiológica, especialistas associaram-se à uma ideia de educação sexual que ajudaria a transformar o ser humano biológico, em um ser social. Isto é, muito semelhante à educação sexual estadunidense, o objetivo era o de preparar os jovens para o casamento, para a administração doméstica, para a gravidez, para o parto e para os problemas da vida sexual adulta (CÉSAR, 2008). Com isso, o matrimônio era reforçado e os papéis de gênero eram naturalizados. Isto é, o objetivo da educação sexual era preparar “o homem e a mulher para constituir a família sob bases mais seguras, garant(tindo) não só o estado de sanidade da prole, como o de maior harmonia dos cônjuges, promovendo assim a maior estabilidade do edifício da família” (VIDAL, 1998). Assim,

mesmo sem ter se tornado uma disciplina curricular na época, a educação sexual foi aplicada entre os estudantes “acentuando uma moral sexual reprodutiva e institucionalizada na figura da família” (CÉSAR, 2008). Além disso, cabia à educação sexual abordar as questões relativas à imoralidade, promiscuidade, doenças e condutas que colocariam em risco uma vida que estava em conformidade com os códigos morais. A higiene sexual se configurava, então, como um dispositivo importante para a elaboração de atitudes e ideias adequadas à sexualidade responsável, isto é, a sexualidade madura, do matrimônio, heterossexual e procriativa.

Contra essa visão normativa, os movimentos feministas, gays e lésbicos e as lutas étnico-raciais dos anos 1960, desenvolveram novos entendimentos sobre a educação sexual. No Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, foram desenvolvidas experiências de educação sexual inseridas em uma prática de renovação pedagógica. Dentre elas destacaram-se o Colégio de Aplicação, sob direção do Departamento de Educação da Universidade de São Paulo; os Ginásios Vocacionais, coordenados por Maria Nilde Mascelani; e os Ginásios Pluricurriculares sob a responsabilidade de Terezinha Fran (WEREBE, 1998). Já em 1964, com o início da ditadura militar, a educação sexual foi proibida e, nas décadas seguinte, foi tomada como um dos marcos de redemocratização do país (CÉSAR, 2009, p. 41). Em meados dos anos 1980 a epidemia do HIV/AIDS trouxe uma grande campanha de prevenção, de higiene sexual e de uso de camisinha. Assim, a escola se torna um lugar essencial para difusão dos discursos médicos, de prevenção de ISTs, de prevenção da gravidez na adolescência e do uso de drogas. Dez anos mais tarde, com a elaboração dos PCNs, a educação sexual é instituída como tema transversal, pautada em uma retórica moralista e tolerante, como visto no terceiro ato desta tese.

Entretanto, os PLs analisados aqui não pretendem regulamentar as diretrizes das disciplinas de educação sexual, pelo contrário, os PLs do Escola “sem” Partido pretendem eliminar todas as discussões referentes ao gênero, à sexualidade e à diversidade na escola. Por este motivo, não há referências à abstinência sexual ou ao casamento. Contudo, os PLs enfatizam a todo momento que a família é uma instituição composta por um homem, uma mulher e filhos. Ou seja, o mesmo modelo de

casamento presente nas *No Promo Homo Laws*: o casamento da norma, isto é, heterossexual, monogâmico e procriativo.

Por mais que os PLs não tentem implementar um programa de abstinência sexual nas escolas, a ministra da *Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*, Damares Alves, divulgou, em 2020, a campanha *Tudo tem seu tempo: adolescência primeiro, gravidez depois*, que marca a Semana Nacional de Prevenção à Gravidez Precoce, criada por lei promulgada por Jair Bolsonaro. Por mais que a ministra tenha negado⁶⁹ diversas vezes em entrevistas, a campanha coloca a abstinência sexual como a principal política de prevenção da gravidez indesejada e da transmissão de ISTs. Assim, a Defensoria Pública da União recomendou, em documento oficial ao Ministério da Saúde, que a campanha não fosse lançada, visto que não há evidências científicas que comprovam que a abstinência sexual promove mudanças positivas na vida dos adolescentes.

6.2 AS PROFESSORAS E A DOUTRINAÇÃO

No Brasil, como pontuado por César e Duarte (2017) instaurou-se um processo recente de pânico moral que tem a recusa do Escola sem Homofobia como marco inicial, passando pela luta contra a “ideologia de gênero” nos planos de educação e chegando aos PLs que pretendem implementar o Programa Escola “sem” Partido.

Desde a retirada das temáticas de gênero e sexualidade dos Planos de Educação observa-se a liberdade de cátedra dos professores ser cerceada ao mesmo tempo em que estes passam a ter suas práticas de ensino desqualificadas. Esse movimento é ainda mais evidente quando chegamos ao texto base do Escola “sem” Partido, que deu origem e baseou os PLs analisados no terceiro ato desta pesquisa. Nesse sentido, Fernando Penna, membro da Frente Escola sem Mordaça, que

⁶⁹ A ministra se contradiz diversas vezes, nega que a campanha tenha foco na abstinência sexual, mas em entrevista para BBC Brasil afirma que “O método mais eficiente para a não gravidez não é a camisinha, não é o DIU, não é o anticoncepcional. Por que não falar sobre isso? Por que não retardar o início da relação sexual? Eu defendo essa tese” Disponível em: <shorturl.at/ktzTV>. Acesso em: 12 Set. 2021.

desenvolve um trabalho específico à cerca do mapeamento e dos impactos do ESP, destaca dois procedimentos discursivos que são articulados para atacar as professoras

Um primeiro procedimento é a utilização de termos que não possuem uma definição precisa, de maneira que uma ampla gama de casos possa ser enquadrada usando estas expressões. Cito, como exemplo, os termos: “doutrinação ideológica”, “ideologia de gênero” e “marxismo cultural”. Em todos os casos, termos cunhados para desqualificar uma prática [...]. O segundo procedimento, diretamente associado ao primeiro, é desqualificar os professores (especialmente aqueles que se opõem ao projeto), a escola e algumas das referências teóricas utilizadas no campo da educação. Esta desqualificação não se dá através de uma argumentação racional, mas através de ataques pessoais e imagens que representam o professor, a escola e seus pensadores como ameaças a crianças inocentes, e citando casos particulares considerados assustadores e insinuando que uma parcela significativa dos professores age da mesma maneira, mesmo que não tenham nenhum dado estatístico para apoiar esta generalização indevida. O primeiro e o segundo procedimentos se articulam: o uso de termos que não têm uma definição precisa para apontar uma ameaça abstrata que coloca em suspeição todos os professores e todo o sistema escolar (PENNA, 2016, s.p).

O professor passa, então, a ser entendido como um agente que precisa ser combatido. As justificativas dos PLs retratam os alunos como seres passivos, sem vivências prévias ou opiniões próprias, que apenas aceitariam inocentemente as informações recebidas em sala de aula. As professoras estariam, assim, se aproveitando dessa suposta inocência para doutrinar política e ideologicamente esses alunos. Como visto, os PLs prevêm a implantação do Programa Escola “sem” Partido com diversos deveres e competências destinadas aos professores que, em suma, deveriam manter uma postura de neutralidade, sem incentivar participações em manifestações, atos públicos e passeatas, além de se abster na introdução de conteúdos de ordem moral. Em outras palavras, não seria permitido aos professores trabalhar com questões políticas, de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Assim, na perspectiva do Escola “sem” Partido, a escola e as universidades seriam o local de surgimento da doutrinação, de corrupção da infância e de destruição da família e dos valores morais. Nesse sentido, relacionar conteúdos ministrados em sala de aula com eventos relevantes, sejam eles políticos, históricos ou sociais que ocorreram fora do ambiente escolar, ou que não estejam de acordo com os ditos valores da família tradicional brasileira já poderia ser considerado doutrinação, o que reforça o fato de que a doutrinação não está ligada à opinião, mas sim ao tema. Desta maneira,

temáticas relacionadas à diversidade, sexualidade, direito de greve, relações de gênero, entre muitas outras, deveriam, segundo os PLs, ser banidas dos ambientes educacionais por não estarem de acordo com os valores considerados dignos pela família heteronormativa e cristã.

Nos Estados Unidos, as *No Promo Homo Laws* trazem um entendimento bem similar do papel do professor, como visto no quarto ato desta tese. Em alguns estados os professores são proibidos de tratar de questão LGBTI+, em outros não é permitido que os professores falem de maneira positiva da homossexualidade e em alguns, como é o caso do Alabama, os professores devem abordar a homossexualidade de forma negativa, enfatizando que essa “conduta” não é aceita pela sociedade em geral e é considerada uma infração penal sob as leis do estado. O final dos anos 1960 foi marcado pelo crescimento dos discursos contrários à educação sexual e, conseqüentemente, aos seus apoiadores. Professores passaram a serem vistos como molestadores, abusadores de alunos e apoiadores da pornografia que iniciariam as crianças em uma vida homossexual. Após Stonewall esse discurso se transformou, argumentando que o que estaria em curso seria um recrutamento gay e uma promoção da homossexualidade. Já no fim dos anos 1970, Anita Bryant e John Briggs uniram os discursos, argumentando que uma educação homossexual estava sendo implantada pelos professores nas escolas públicas.

Gestou-se, a partir desses discursos, as bases do argumento *No Promo Homo*, de forma bem similar ao caso brasileiro. Contudo, quando se trata da doutrinação, as *No Promo Homo Laws* não trazem no texto da lei nada extremamente explícito como ocorre nos PLs no Brasil. Nesse sentido, por mais que inicialmente um argumento anticomunista tenha sido utilizado para condenar a educação sexual nas escolas, não havia uma insinuação de que as escolas estariam doutrinando política e ideologicamente os alunos. O que existia era um pânico moral instaurado em torno da sexualidade e do gênero, mas não da doutrinação política e ideológica. Contudo, mais recentemente, as *No Promo Homo Laws* ganharam apoiadores de um movimento contrário a uma suposta doutrinação nas escolas dos Estados Unidos. Semelhante ao Escola “sem” Partido, esse movimento que ficou conhecido como *IndoctriNation* incorpora as pautas de gênero e sexualidade e passa a defender uma escola sem

doutrinação e sem discussão das pautas LGBTI+. O movimento, extremamente nacionalista, também produziu um documentário⁷⁰ e um livro⁷¹ com diversas denúncias de práticas que consideram doutrinadoras e da esquerda em diversos estados americanos.

Além desses pontos, tanto o Escola “sem” Partido, como a *No Promo Homo Law* do estado de Utah reafirmam a obrigatoriedade de cumprimento da lei pelos professores. No caso do Brasil, um dos PLs prevê a realização de cursos de ética para que professores se conscientizem sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente “especialmente no que se refere ao abuso da liberdade de ensinar em prejuízo da liberdade de consciência e de crença do educando e do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” (BRASIL, 2014b). Além disso, um PL sugere que os alunos filmem as aulas e diversos outros mostram a possibilidade de pais e estudantes denunciarem professores anonimamente. Já no estado de Utah, a *No Promo Homo Law* enfatiza que os funcionários, voluntários e professores devem ser o exemplo para as alunas e, por esse motivo, não podem apoiar, realizar ou encorajar uma conduta criminosa, que fica explícita na lei como sendo qualquer tipo de “atividade homossexual”.

6.3 O DISCURSO BIORELIGIOSO: FAMÍLIA E MORAL

Como vimos, há no Brasil um neoconservadorismo em curso, aos moldes do existente nos Estados Unidos. Essa nova direita neoconservadora seria, então, aquela construída em torno da família tradicional, do anticomunismo e da defesa de princípios morais. Há, assim, uma articulação muito bem planejada de grupos, com especial atenção para aqueles de vertente religiosa, que trabalham a favor de uma agenda neoconservadora, defendendo, entre outros pontos, os valores morais e religiosos da família tradicional em reação às conquistas do movimento feminista e LGBTI+ tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos (LACERDA, 2019). Isto é, nos dois países o eixo do neoconservadorismo é a atuação da direita cristã que defende que um projeto de uma

⁷⁰ Disponível em: <shorturl.at/wABDU>. Acesso em: 13 set. 2021.

⁷¹ Disponível em: <shorturl.at/hrAGV>. Acesso em: 13 set. 2021

boa sociedade não pode se embasar em políticas sociais, mas sim, em uma família fortalecida (LACERDA, 2019). A família se constituiria, então, como solução para todas as disfunções sociais.

Como destacado por Flávia Biroli (2020) o neoconservadorismo defende as tradições morais instrumentalizando-as na disputa política. Um desses aspectos de defesa muito presente na disputa política é uma supervalorização do passado, uma tentativa de retorno às antigas normas, nas quais os papéis de gênero seriam mais definidos (BIROLI, 2020). Em outras palavras, um desejo de retorno ao passado onde as mulheres eram permitidas apenas em tarefas domésticas e os homens assumiam os encargos da masculinidade (BIROLI, 2020). Ou seja, a obsessão pela família tradicional também está ligada à maneira pela qual a divisão social do trabalho é percebida. Por mais que as mulheres continuem sendo as principais responsáveis pelos trabalhos domésticos e de cuidado com a família, estas conquistaram maior acesso à educação e ao trabalho remunerado no espaço público (BIROLI, 2020). Isso não quer dizer que a defesa da família esteja sempre ligada à domesticidade das mulheres, mas que a valorização da família deve ocupar o lugar de maior preocupação, ela é o eixo central.

Além das conquistas do movimento feminista, o movimento LGBTI+ revolucionou os arranjos familiares, os padrões afetivos e de reprodução, fazendo com que o movimento neoconservador reagisse através da afirmação de uma moralidade sexual, definindo a família por meios biológicos. Isto é: uma união que deveria necessariamente gerar filhos só poderia acontecer entre um homem e uma mulher. Nesse sentido, tudo que foge desse ideal é considerado um declínio moral, uma ameaça. A partir das análises realizadas nas leis e nos projetos de lei que compuseram o corpus dessa pesquisa, foi possível perceber que para esse movimento neoconservador, a infância estaria sendo ameaçada e a criança deveria, então, ser protegida. Por esse motivo, o argumento que se consolida nesse movimento neoconservador é o de que as famílias devem assumir o papel de principal autoridade, que decide como a criança deve ser educada, redefinindo os limites da autoridade estatal e os processos pelos quais as políticas, principalmente educacionais, são produzidas.

O que presenciamos é justamente esse discurso orientando o surgimento de leis e projetos de lei que proíbem as temáticas LGBTI+ no campo educacional. Um discurso com vertentes cristãs que se utiliza de argumentos biológicos para reafirmar uma moral sexual e de gênero por meio de uma suposta cientificidade, fazendo com que a lei valide a centralidade da família heteronormativa. Esse discurso fica extremamente explícito tanto nos projetos de lei do Escola “sem” Partido, quanto nas *No Promo Homo Laws*. Também é possível afirmar que nesses dois casos, nos projetos de lei brasileiros e nas leis americanas, um argumento legal é adicionado para aparentar credibilidade e criar pânico. No caso dos Estados Unidos, a homossexualidade é apontada como um estilo de vida inaceitável e como uma infração penal. Essa informação sempre vem acompanhada com a referência do código do estado em que essa infração penal estaria inserida, mesmo após *Lawrence v. Texas*. Além disso, como demonstrou a pesquisa realizada pelo GLSEN, como as leis reforçam a proibição de conteúdos LGBTI+, professores sentem resistência da administração escolar e medo de perderem seus empregos caso incluam temáticas LGBTI+ em partes do currículo que não são mencionadas nas *No Promo Homo Laws*, o que, teoricamente, não estaria previsto como proibido por lei. No caso do Brasil, diversos artigos da constituição e de pactos em que o país é signatário são utilizados para reafirmar que a família tem precedência sobre a educação moral e religiosa de seus filhos. O movimento Escola “sem” Partido também enfatiza a possibilidade de denúncias de professores que não estejam cumprindo o previsto pela lei, além de sanções administrativas e disciplinares.

Nas *No Promo Homo Laws* o “estilo de vida” homossexual é entendido como uma prática que impediria a formação do sujeito padrão esperado, isto é: aquele que se abstém sexualmente antes do casamento, que é heterossexual, atuodisciplinado e constituirá uma família. Além disso, alguns estados enfatizam que a homossexualidade deve ser tratada de forma negativa e ligada à ISTs. Há uma projeção dos valores familiares tradicionais sobre a educação quando assuntos de um campo moral como métodos anticoncepcionais e aborto são proibidos. Alguns estados também permitem que pais e mães retirem seus filhos dos cursos de educação sexual.

No ESP é vedada a doutrinação política e ideológica, os conteúdos e as atividades que não estiverem de acordo com as convicções religiosas e morais das famílias não devem estar presentes na escola. Os conteúdos morais “deverão ser reduzidos ao mínimo indispensável para que a escola possa cumprir sua função essencial de transmitir conhecimento aos estudantes.” (BRASIL, 2014b). Além disso, professores estariam utilizando da inocência das crianças para conquistar “adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual e de gênero – por vezes incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais.” (BRASIL, 2014b).

Deste modo, seguindo Foucault (2014), tanto os projetos de lei do Escola “sem” Partido, quanto as *No Promo Homo Laws*, possuem o mesmo sujeito do enunciado: a família heteronormativa que não cessa em dizer que os valores morais tem se perdido. É nesse sentido que, se olharmos para o texto desses documentos, podemos dizer que o argumento que perpassa essas leis e projetos tem suas bases em um discurso bioreligioso. Assim, o que é esperado tanto no contexto brasileiro, quanto no contexto estadunidense é que os princípios de moralidade da família cristã conduzam o ambiente escolar. Nesse caminho, as únicas fontes para o estabelecimento desses princípios de moralidade seriam a religião e a família, onde a primeira fica sempre suposta como a cristã e a segunda sempre como monogâmica e heterossexual (SEFFNER, 2016).

Como argumentou Hannah Arendt em *A Crise na Educação*, é na escola que as crianças conhecem as heranças do mundo ao qual chegaram, se deparando com a diversidade de crenças, opiniões, hábitos e valores que marcaram o domínio privado do lar. Uma vez que a escola assume o lugar de transição entre o domínio privado da família e o mundo público, os recém chegados são iniciados na vida pública. Nesse sentido, os professores tem a responsabilidade de apresentar o mundo a nova geração, sua autoridade fundamenta-se, assim, na responsabilidade que este assume para com o mundo, garantindo que a tradição da construção da vida através do esforço compartilhado seja transmitida, competindo ao educador “servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado” (ARENDR, 2011, p.244). Por mais que para a autora a

relação entre professor e aluno não seja propriamente política, a autoridade do professor está, sim, vinculada à sua responsabilidade política. Isto é, a educação escolar deve afastar-se do modo pelo qual a política opera, utilizando-se da autoridade para conduzir os mais jovens e iniciá-los no mundo comum através da educação. Essa iniciação ultrapassa as experiências e conhecimentos práticos da rotina escolar, alcançando o objetivo de preservação do mundo comum. Por mais que Hannah Arendt defenda uma postura conservadora da educação, nota-se que o sentido está na conservação e continuação do mundo comum e não na defesa de projetos conservadores de educação. Nesse sentido, a autora salienta:

A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais. (ARENDR, 2011, p.242)

Assim, é importante ressaltar que a posição de Arendt – muitas vezes apropriada por movimentos que pregam projetos conservadores de educação para justificar a separação entre escola e política – nada tem a ver com iniciativas que, como o ESP, valem-se da suposta neutralidade e imparcialidade, limitando a atividade das professoras a apenas transmitir conteúdos curriculares específicos que estejam de acordo com os valores aprendidos no núcleo familiar. A respeito desse tópico, Fernando Penna, demonstra como esse movimento realizou uma dissociação entre o ato de educar e o ato de instruir, onde o primeiro seria de responsabilidade única da família e da religião e o segundo seria realizado na escola, por meio da transmissão de conhecimentos neutros e descolados da realidade dos estudantes (PENNA, 2017).

No caminho contrário, Arendt sinaliza que não é possível educar sem que algo seja ensinado: “uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica e moral. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado” (2011, p. 246-247). Portanto, o ato de educar e ensinar constitui o processo de ensino-aprendizagem, que nunca é neutro,

uma vez que implica o desenvolvimento da capacidade de discernimento, que é adquirida e desenvolvida por meio da educação (Vanessa Sievers de ALMEIDA, 2010). Desse modo, é possível compreender que o objetivo da educação escolar não se resume à retenção de informações imparciais, mas se constitui como um espaço de iniciação, como um lugar entre a esfera pública e privada. Assim, projetos que negam e tentam proibir a dimensão política da educação acabam por impedir que a experiência pré-política se desenvolva no ambiente escolar.

Dito isso, propostas como os projetos de lei do ESP e como as *No Promo Homo Laws* acabam por instituir barreiras para o pleno desenvolvimento dos recém chegados ao mundo. Ao tentar sobrepor os interesses do domínio privado da família sobre a escola, limitando conteúdos e disseminando preconceitos, perde-se a função dessa instituição de preparar a criança para o mundo comum, além de extinguir a autoridade docente. Arendt (2011) já afirmava que a perda de autoridade no mundo moderno alcançou áreas pré-políticas como a criação dos filhos e a educação,

[...] onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. (p. 128)

Em outras palavras, tanto na relação familiar entre pais e filhos, quanto na relação entre professores e alunos, se observa uma perda da responsabilidade pelo mundo, seja ela na ordem de conservação desse ou na falta de condições para sua transformação política. Assim, essa perda de responsabilidade para com o mundo e, conseqüentemente, um problema de perda do espaço público, constituíram uma crise generalizada na educação. Nas palavras da autora “a autoridade foi recusada pelos adultos e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças.” (ARENDR, 2011, p. 240). Se considerarmos o desenvolvimento da obra da autora, é possível pensar que a crise na educação é também uma crise de autoridade legítima, de perda de estabilidade. (CÉSAR; DUARTE, 2010).

Além disso, é preciso considerar que Arendt (2011) destaca que essa crise foi agravada com a criação de projetos de “educação progressista”, resultantes da associação das áreas de educação e psicologia. Para a autora, os métodos pedagógicos baseados na psicologia do desenvolvimento ao centrarem todas as ações pedagógicas unicamente na criança e no mundo infantil, deixam de lado o princípio da educação de responsabilidade para com o mundo e não proporcionam uma passagem apropriada do espaço privado da família para o espaço público do mundo em comum. Tais abordagens acabam, pois, por recusar a figura de autoridade que o professor representa no processo educacional, considerando que existiria um mundo e uma sociedade formada por crianças – que deveriam ser praticamente autônomas – e governada por elas, onde os adultos seriam meros auxiliares (ARENDR, 2011). Com a introdução dessas abordagens pedagógicas, as crianças emanciparam-se da autoridade dos adultos e foram sujeitas à autoridade do próprio grupo, por vezes muito mais tirânica (ARENDR, 2011). Além das crianças, os professores também foram abandonados à própria sorte, já que com a insuficiente formação de conteúdos, o professor deixa de representar uma autoridade legítima. A pedagogia passou a ser compreendida como uma ciência do ensinar a ensinar, separando-se da matéria efetiva, em que o professor pode ensinar qualquer coisa, sem a necessidade do domínio de um conteúdo particular (ARENDR, 2011). Soma-se aqui um terceiro problema: a aplicação do pragmatismo à educação, que nada mais era do que substituir o aprendizado pelo fazer. Deixava-se de ensinar conhecimentos para inculcar habilidades (ARENDR, 2011).

Como consequência desses pressupostos – abandono das crianças e dos professores à própria sorte, formação insuficiente e aplicação do pragmatismo na educação – tem-se a perda de responsabilidade para com o mundo e a consequente perda de autoridade no campo educacional. Contudo, por mais que Arendt (2011) demonstre a gravidade da situação em que se encontra a educação, a autora não intenta uma volta ao passado, não se limita a lamentar a perda da autoridade e da responsabilidade para com o mundo e nem pretende restituir os valores perdidos. Pelo contrário, Arendt argumenta que a crise coloca à prova as certezas que sustentavam um passado entendido como ideal, abrindo, assim, uma oportunidade de observação

das fragilidades dos saberes escolares e da organização da própria instituição. Em outras palavras, a crise se constituiu como o momento em que é possível observar as falhas do que se encontra em crise, além de evidenciar as tentativas fracassadas de superação (CÉSAR; DUARTE, 2010).

É justamente quando Hannah Arendt trata da ideia da crise na educação que podemos encontrar uma convergência entre o pensamento foucaultiano e arendtiano. Em suas análises sobre a crise das instituições modernas, Foucault (1987) nos mostra que a crise é constitutiva dessas instituições e que é preciso pensá-la criticamente, alinhando-se a Arendt (2011) ao entender, também, que a crise na educação é uma crise da modernidade. Para a autora, a crise só se torna um transtorno quando preconceitos são utilizados como respostas a ela. Essa atitude “não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (ARENDR, 2011, p. 223). Ou seja, se não considerarmos a crise como um momento de exercício do pensamento crítico, ampliaremos as fragilidades que as reformas educacionais pretenderam solucionar. Assim, pensar a crise política da modernidade torna-se fundamental para analisar criticamente o papel da educação na contemporaneidade, uma vez que:

Estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha, pois é essa a situação humana básica, em que o mundo é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem. O problema é simplesmente educar de tal modo que um pôr-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em mundo velho, que, por mais revolucionário que possa parecer em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDR, 2011, p. 243).

Nesse sentido, a educação é concebida de forma paradoxal: de um lado, a impossibilidade da tarefa educacional de conservação do mundo e da transmissão de

ensinamentos do passado para o presente em face da instabilidade do mundo moderno e da ruptura com a tradição, que tornou nossa relação com o passado incerta. E de outro lado, o reconhecimento de que a perda da autoridade e a ruptura com o passado, apesar de tornar problemático o acesso a conhecimentos da constituição do mundo comum em que vivemos, não impossibilitaram totalmente a ideia de preservar algo da autoridade e da conservação do mundo no decorrer do processo educacional (CÉSAR; DUARTE, 2010).

6.4 A PRECARIEDADE E AS NORMAS DE GÊNERO

O conceito de precariedade aparece primeiramente em *Precarious Life: the powers of mourning and violence*, de Judith Butler, obra composta por cinco ensaios escritos em um contexto permeado pela violência à população muçulmana. A autora argumentava que o pós 11 de Setembro nos Estados Unidos nos ofereceu a chance de pensar um mundo com menos violência, em que a inevitável interdependência que nos torna habitantes de um mesmo mundo seja reconhecida como base para a comunidade política global. Para a autora, seria possível extrair desse evento uma nova forma de reflexão ético-política, isto é, em vez de pensarmos em políticas de segurança máxima que pretendem, sempre sem sucesso, nos tornar completamente protegidos de qualquer tipo de ataque, corroborando com políticas de eliminação dos inimigos, seria possível pensar em produzir uma cultura pública e política em que não seja aceito responder violência e perdas inesperadas com agressão, refletindo, então, sobre a desigualdade na distribuição mundial da precariedade que é comum a todos. Desse contexto de ataques terroristas e violentas reações estadunidenses, Butler (2019) mostra que a perda de apenas algumas vidas ocasiona o luto, enquanto que de outras, não. Ou seja, não é a perda de todas as vidas que ocasiona o luto, já que há uma distribuição desigual do luto que opera decidindo quais tipos de sujeitos são e devem ser enlutados e quais tipos não são dignos. Assim, a separação entre as vidas que são dignas e as que são indignas de serem enlutadas “opera para produzir e manter certas concepções excludentes de quem é normativamente humano: o que conta como uma vida vivível e como uma morte passível de ser enlutada?” (BUTLER, 2019, p. 09).

Com a publicação dessa obra em 2003, a autora utilizava os termos em inglês *precarious/precariousness* para se referir à precariedade ou à vida precária. Já com a publicação de *Frames of War: when is life grievable?* A autora passa a distinguir os termos *precarious/precariousness* de *precarity*. Na edição brasileira, as tradutoras optaram por utilizar os termos precariedade e condição precária, onde o primeiro trata da precariedade como algo que se dá de forma induzida pela prática de violência contra grupos vulneráveis e também pela ausência de políticas de proteção; e o segundo para se referir à uma condição universal. Contudo, como relatam as tradutoras, em *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia* – do título original *Notes Toward a Performative Theory of Assembly* – as distinções perdem importância e, por este motivo, o termo precariedade é utilizado frequentemente, recorrendo-se a condição precária apenas para identificar os momentos em que a autora se refere à condição universal de todo vivente, isto é, estar exposto a morte.

Dessa maneira, considerando as especificidades da tradução, em *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?*, Butler (2017) nos mostra que a precariedade se refere às condições básicas inerentes à vida humana. Ela pode, então, ser maximizada para alguns e minimizada para outros, uma vez que não há vida que “transcenda a possibilidade de maus-tratos e a mortalidade” (BUTLER, 2017, p. 45). Em outras palavras, as vidas são precárias por definição, já que não há garantias de sua persistência, podendo ser eliminadas, seja de maneira proposital ou acidental, a qualquer momento. Por conseguinte, a precariedade implica o fato de que a vida de alguém está, sempre, nas mãos do outro. Portanto, a precariedade é coincidente com o próprio nascimento,

“é só porque um ser vivo pode morrer que é necessário cuidar dele para que possa viver. Apenas em condições nas quais a perda tem importância o valor da vida aparece efetivamente. Portanto, a possibilidade de ser enlutada é um pressuposto para toda a vida que importa. Em geral, imaginamos que uma criança vem ao mundo, é mantida no e por esse mundo até a idade adulta e a velhice e, finalmente, morre. Imaginamos que quando a criança é desejada há celebração no início da vida. Mas não pode haver celebração sem uma compreensão implícita de que a vida é passível de luto, de que seria enlutada se fosse perdida, e de que esse futuro anterior está estabelecido como a condição de sua vida. Em linguagem corrente, o luto serve à vida que já foi vivida e pressupõe que essa vida já está terminada. Porém, de acordo com o

futuro anterior (que também faz parte da linguagem corrente), o fato de ser passível de luto é uma condição do surgimento e da manutenção de uma vida.' O futuro anterior, "uma vida foi vivida", é pressuposto no começo de uma vida que mal começou a ser vivida. Em outras palavras, "essa será uma vida que terá sido vivida" é a pressuposição de uma vida cuja perda é passível de luto, o que significa que esta será uma vida que poderá ser considerada vida, e será preservada em virtude dessa consideração. Sem a condição de ser enlutada, não há vida, ou, melhor dizendo, há algo que está vivo, mas que é diferente de uma vida. Em seu lugar, "há uma vida que nunca terá sido vivida", que não é preservada por nenhuma consideração, por nenhum testemunho, e que não será enlutada quando perdida. A apreensão da condição de ser enlutada precede e torna possível a apreensão da vida precária. A condição de ser enlutado precede e torna possível a apreensão do ser vivo como algo que vive, exposto a não vida desde o início (BUTLER, 2017, p. 32-33).

Isto é, a autora enfatiza que somos seres sociais desde o início e que dependemos de tudo que está fora de nós: dos outros, de instituições e de ambientes. Coloca-se, aqui, o fato de que temos obrigações para com as condições que fazem da vida, uma vida possível. Visto que essas condições exigem renovação, nossas responsabilidades surgem da percepção de que a vida não pode ser sustentada sem essas condições e que estas são "nossa responsabilidade política e a matéria de nossas decisões éticas mais árduas" (BUTLER, 2017, p. 45). Nesse aspecto, a autora destaca que se tomarmos a precariedade como ponto de partida, "não há vida sem necessidade de abrigo e alimento, não há vida sem dependência de redes mais amplas de sociabilidade e trabalho, não há vida que transcenda a possibilidade de sofrer maus-tratos e a mortalidade." (BUTLER, 2017, p. 45). Em outras palavras, uma característica comum de todas as vidas é a precariedade, dado que não existe garantias de sua persistência. Assim, as vidas são precárias por definição e podem ser eliminadas a qualquer momento, seja de forma proposital ou acidental (BUTLER, 2017).

Dessa maneira, a precariedade e a condição precária são conceitos que se entrecruzam. Isto é, a condição precária designa a condição politicamente induzida de maximização da precariedade de populações expostas à violência do Estado e dos discursos conservadores que o atravessam (BUTLER, 2017). A condição precária caracteriza, também, aquela condição politicamente induzida por meio da qual determinadas populações sofrem com redes de apoio deficientes e ficam expostas de modo diferenciado tanto à violência, quanto à morte. Suas vidas não são consideradas potencialmente lamentáveis. Algumas vidas são, assim, passíveis de luto, enquanto

outras não. É nesse sentido que, para Butler (2017), a precariedade está diretamente ligada às normas de gênero, uma vez que corpos abjetos, que vivem o gênero de modos ininteligíveis são passíveis de várias formas de violência. E o que seriam o Programa Escola “sem” Partido e as *No Promo Homo Laws* senão mais uma forma de violência e disseminação da violência contra a população LGBTI+?

Se nos atentarmos às continuidades e similaridades das *No Promo Homo Laws* e dos PLs do Escola “sem” Partido é possível notar que o discurso bioreligioso rege esses documentos: um discurso de vertente cristã apoiado em argumentos biológicos passa a reafirmar uma moral sexual e de gênero no ambiente escolar. Em outras palavras, os valores que devem ser promovidos na escola representam uma identidade específica, fixada em um sexo estritamente biológico, gerando apenas duas possibilidades de corpo que, conseqüentemente, formam um único tipo de família: a heteronormativa.

Como demonstrado por Butler (2013) a heteronormatividade é a matriz de estruturação de relações de poder, é o elemento que organiza o sistema sexo-gênero-desejo, conferindo-o coerência e continuidade, produzindo, conseqüentemente o homem e a mulher, o masculino e o feminino, e a heterossexualidade. Butler (2018) afirma que

Embora existam discursos autoritários sobre gênero – a lei, a medicina e a psiquiatria, para nomear alguns – e eles busquem lançar e manter a vida humana de acordo com termos generificados distintos, nem sempre conseguem conter os efeitos dos discursos de gênero que praticam. Além disso, verifica-se que não pode haver reprodução de normas generificadas sem a representação corporal dessas normas, e quando esse campo de normas se rompe, mesmo que provisoriamente, vemos que os objetivos estimuladores de um discurso regulatório, como ele é representado corporalmente, têm conseqüências nem sempre previstas, abrindo caminhos para formas de viver o gênero que desafiam as normas de reconhecimento predominantes (BUTLER, 2018, s.p).

Isto é, o sistema não funciona de maneira perfeita, gerando, também, o seu desvio. É por isso que a heteronormatividade, esse princípio de organização, precisa ser, a todo momento, reiterada. Nesse sentido, esse discurso bioreligioso passa a ser materializado em projetos e em leis como as *No Promo Homo* e o Escola “sem” Partido, que fazem argumentos cristãos e biológicos prevalecerem, concebendo a diferença

sexual como dado natural e imutável. Assim, as experiências sexuais e de gênero que não se conformam nos padrões da heteronormatividade são aproximadas das noções de doença, desvios de comportamento e de perigo para sociedade, o que acaba por permitir e incentivar discursos de ódio, legitimando, em última instância, ações violentas. Conseqüentemente, apenas dois modos de existir no mundo são considerados, fazendo com que algumas vidas tenham mais valor do que outras, com que a precariedade seja maximizada para alguns e, por conseguinte, com que algumas vidas possam exercer o direito de aparecer, enquanto outras, não. Pensando com Butler, o direito de aparecer é apoiado em normas regulatórias que qualificam apenas alguns sujeitos para o exercício desse aparecimento (BUTLER, 2018).

É nesse contexto que o discurso bioreligioso opera: fazendo com que a simples existência desses sujeitos que não se reconhecem nos padrões esperados da heteronormatividades e suas condições de aparecimento nos espaços públicos, sejam entendidas como uma ameaça à família tradicional, à criança e à moral. Seja nos Estados Unidos com a disseminação de desinformações e a perpetuação de estigmas sobre a homossexualidade ou no Brasil com a tentativa de ressignificação de palavras como sexo e gênero, o que está em jogo não é apenas a proibição das temáticas LGBTI+ no ambiente escolar, mas também a disputa pela significação. Isto é, não se trata apenas da proibição de conteúdos LGBTI+ nas escolas, da permissão para retratar a homossexualidade de maneira negativa, da punição de professores ou do cerceamento da liberdade de cátedra, trata-se, sobretudo de utilizar políticas públicas para promover um modo de vida que importa, que é digno, que merece ser vivido, ao mesmo tempo em que se maximiza a precariedade a que estão submetidos os sujeitos LGBTI+, entendidos como uma sub-cidadania, estando estes mais vulneráveis à negligência e à violência, tendo o extermínio como horizonte de possibilidade.

Aqui é importante destacar que por mais que todas as análises dessa pesquisa estejam voltadas para as relações de gênero e sexualidade, Butler (2018) mostra que são diversas categorias de pessoas e populações inteiras que estão expostas a precariedade, que, como visto, é minimizada para alguns e maximizada para outros. Para a autora:

A precariedade é a rubrica que une as mulheres, os queers, as pessoas transgêneras, os pobres, aqueles com habilidades diferenciadas, os apátridas, mas também as minorias raciais e religiosas: é uma condição social e econômica, mas não uma identidade (na verdade, ela atravessa essas categorias e produz alianças potenciais entre aqueles que não reconhecem que pertencem uns aos outros). (BUTLER, 2018, s.p)

Butler já propunha pensar uma política não identitária em Problemas de Gênero. Em suas obras mais recentes, uma política de alianças passa a ser pensada englobando as mais diversas categorias sociais que estão sujeitas à processos de precarização e não apenas mulheres e sujeitos LGBTI+ (DUARTE, 2019). Podemos perceber aqui que em suas obras iniciais Butler se ateve mais as práticas e discursos de resistência da população LGBTI+, especialmente na subversão das normas regulatórias do sistema sexo-gênero-desejo. Agora, a autora pensa formas de ação que recusa identidades definidas de uma forma essencialista, isto é, “políticas de aliança e coalizão pós identitária como associações que ressaltam a interdependência e o caráter relacional e compartilhado de nossa subjetividade” (DUARTE, 2019, p. 16). O problema que se coloca para a autora é, então, a formação de “alianças entre várias minorias ou populações consideradas descartáveis” (BUTLER, 2018, s.p).

Assim, ao transpor a concepção de performatividade de gênero para o campo da ação política a autora passa a pensar movimentos de resistência por sujeitos coletivos (DUARTE, 2019), argumentando que as normas de gênero estão diretamente ligadas à precariedade e que “não são apenas o gênero e a sexualidade que são em algum sentido performativos, mas também suas articulações políticas e as reivindicações feitas em seu nome” (BUTLER, 2018, s.p). A precariedade deve ser entendida, então, como uma instância que favorece alianças entre os vulneráveis independente de qualquer laço identitário.

Desse modo, por mais que objetivo dessa tese não tenha sido o de pensar resistências frente aos processos de maximização da precariedade – induzidos por diversos fatores, entre eles, a promoção de políticas públicas educacionais discriminatórias como as *No Promo Homo Laws* e o Escola “sem” Partido – talvez pudéssemos aprender com Butler (2018) que para garantir as condições de existência de certos sujeitos coletivos seria necessário mobilizar-se de outra maneira: agir politicamente, não a partir de um sujeito identitário pré-estabelecido, mas a partir de

uma assembleia de corpos plurais que reivindica a esfera pública pela qual foi abandonada e tem o pressuposto normativo (DUARTE, 2019) de que todas as formas de vida devem ser dignas e igualmente vivíveis.

7. CODA

Here, as so often, the example of the Fascist States is at hand to instruct us—for if we have no example of what we wish to be, we have, what is perhaps equally valuable, a daily and illuminating example of what we do not wish to be (WOOLF, 2016, s.p).⁷²

Desde o Programa Brasil sem Homofobia até a criação de projetos de lei que pretendiam implementar o Programa Escola “sem” Partido, presenciamos uma mudança drástica no direcionamento das políticas públicas de educação no Brasil. Movimento semelhante também acontece no Estados Unidos com a criação das *No Promo Homo Laws*. Ao longo da pesquisa demonstrei como a luta em defesa de mulheres e sujeitos LGBTI+, bem como a conquista de direitos fundamentais dessas populações, provocaram uma reação de setores conservadores que se uniram a frentes evangélicas e a direita cristã, movimento que aconteceu tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos. Esse movimento neoconservador possibilitou que um discurso bioreligioso orientasse o surgimento de leis e projetos de lei no campo educacional que proibissem as temáticas LGBTI+.

Nesse sentido, apoiada na análise do discurso foucaultiana, argumentei que uma moral sexual e de gênero articulada à um embate político fez esse discurso bioreligioso emergir. Isto é, um discurso que faz prevalecer argumentos cristãos e biológicos, concebendo a diferença sexual como dado natural e imutável, fazendo com que seja promovida uma identidade específica, fixada em um sexo estritamente biológico que gera, conseqüentemente, apenas dois tipos de corpo e um único desejo permitido, o heterossexual. Nesse caminho, a família, aquela composta pela organização heteronormativa de pai, mãe e filhos, passa a aparecer como uma pauta central, e, colado ao ideal de família surgem as pautas de doutrinação e proteção da criança. Assim, a escola passa a ser entendida como extensão do espaço privado, onde o ensino deveria articular os princípios morais e a educação recebida no interior da

⁷² Aqui, como tantas vezes, o exemplo dos Estados fascistas está à mão para nos ensinar – pois se não temos nenhum exemplo do que queremos ser, nos temos o que é, talvez, igualmente valioso, um exemplo diário e esclarecedor daquilo que não queremos ser (WOOLF, 2016, s.p, tradução minha).

família. Dessa forma, o discurso bioreligioso opera nesse contexto em que a existência do sujeito que não se reconhece nos padrões da heteronormatividade e seu aparecimento em espaços públicos, como a escola, são entendidos como uma ameaça à família, à criança e à moral. Conclui-se, então, que há, nas *No Promo Homo Laws* e no Escola “sem” Partido, uma tentativa de despolitização das práticas pedagógicas através de uma projeção do espaço privado sobre a educação escolar, retirando do Estado a responsabilidade para com as demandas de populações historicamente subalternizadas.

Em vista disso, argumentei ainda que mais do que desconsiderar a vida dos sujeitos que não se reconhecem nesses padrões de correspondência única do sistema sexo-gênero-desejo, o discurso bioreligioso que rege esse movimento neoconservador maximiza a precariedade em que vivem esses sujeitos quando propõe projetos de lei e leis que inviabilizam suas existências e que fazem com que algumas vidas tenham mais valor que outras. Nesse caminho, as experiências sexuais e de gênero dissidentes são colocadas nas áreas inóspitas da doença, dos desvios de comportamento e de ameaça a sociedade, o que corrobora e incentiva discursos de ódio, legitimando os mais diversos tipos de violência.

Propus, também, que as *No Promo Homo Laws* e o Escola “sem” Partido não sejam entendidas apenas como leis ou projetos de lei reacionários, mas como um modo de agir de um movimento neoconservador e de um discurso bioreligioso, capaz de tomar diversas formas, adquirindo, inclusive, o formato de outras leis e outros movimentos que podem se converter em um projeto de implementação e de maximização da precariedade de sujeitos bem específicos: os LGBTI+. Se entendermos essas leis e projetos de lei dessa maneira, quando pensamos as temáticas de gênero e sexualidade na escola, não parece ser estratégico apoiar projetos de educação sexual que se baseiem em pressupostos biológicos, que enfatizem a cisheteronormatividade e tratem apenas de temas como a reprodução, prevenção de ISTs e de gravidez na adolescência ou, ainda, que trabalhem o gênero e a sexualidade a partir de uma perspectiva de tolerância que apenas reafirma a posição de superioridade de alguns que, por sua vez, toleram sujeitos e experiências que não se reconhecem dentro dos padrões normativos.

Dessa maneira, por mais que o foco desta tese não tenha sido o de percorrer o caminho de uma genealogia das resistências à esse movimento conservador, podemos pensar que Butler (2018) também definiu a precariedade como um princípio apto a orientar ações coletivas plurais que visem a garantia de condições de viabilidade àquelas formas de vida expostas à vulnerabilidade induzida (DUARTE, 2019). Assim, a precariedade deixa de ser considerada apenas como uma passividade insuperável, podendo ser o princípio que une sujeitos para além da identidade, já que “lutamos na, a partir da e contra a precariedade.” (BUTLER, 2018, s.p).

Por fim, o que procurei demonstrar nessa pesquisa foram as condições de possibilidade e de emergência desse discurso bioreligioso. Empenhei-me, inspirada em Butler (2018), a construir um argumento contrário as pautas desse movimento neoconservador, demonstrando que nenhuma vida deveria ser criminalizada, punida, excluída, ou perdida pela maneira que performa seu gênero e sua sexualidade no espaço escolar. Nessa lógica, após apoiar esta pesquisa em estudos pós-estruturalistas, não faria sentido propor um tipo de conclusão que pretende sempre a descoberta de uma verdade, a confirmação de hipóteses e a proposição de uma solução para os problemas. Ao inverso disso, proponho que a finalização dessa pesquisa seja entendida só como uma parte de um processo de muitas inquietações, como é a coda de um ballet. Ela é o final do *pas de deux*, mas não do espetáculo.

REFERÊNCIAS

355 U.S 371. **ONE, INCORPORATED, petitioner, v. Otto K. OLESEN, Individually and as Postmaster of the City of Los Angeles.** N°. 290. Supreme Court of the United States. January 13, 1958.

191 N.W.2d 185. **Richard John BAKER et al., Appellants, v. Gerald NELSON, Clerk of Hennepin County District Court, Respondent.** N°. 43009. Supreme Court of Minnesota. October 15, 1971.

501 S.W.2d 588. **Marjorie JONES et al., Appellants, v. James HALLAHAN, Clerk of the Jefferson County Court, Appellee.** Court of Appeals of Kentucky. November 9, 1973.

84 Wn.2d 1008. **SINGER et al., Petitioners, v. HARA, Respondent.** N°. 43391. Supreme Court of Washington, En Banc. October 10, 1974.

400 N.Y.S.2d 267. **RICHARDS v. United States Tennis Ass'n, 93 Misc.** New York Supreme Court. August, 1977.

478 U.S. 186. **BOWERS v. HARDWICK.** N°. 85-140. The United State Supreme Court. June 30, 1986

478 N W 2d 790, 1991. **In Re Guardianship of Kowalski.** Minnesota Court of Appeals. December 17, 1991.

910 P.2d 112. **Ninia BAEHR, et al. v. Lawrence H. MIKE, et al.** Supreme Court of Hawai'i. January 23, 1996.

517 U.S. 620. **ROMER, governor of Colorado, et al. V. EVANS et al.** Certiorari to the Supreme Court of Colorado. N°. 94-1039. May 20, 1996

92 F.3d 446. **Jamie S. NABOZNY, Plaintiff-appellant, v. Mary PODLESNY, William Davis, Thomas Blauert, et al., defendants-appellees.** U.S. Court of Appeals for the Seventh Circuit. July 31, 1996

88 F.3d 1280. **Lieutenant Colonel Jane ABLE, Petty Officer Robert Heigl, First Lieutenant Kenneth Osborn, Sergeant Steven Spencer, Lieutenant Richard von Wohld, and Seaman Werner Zehr, Plaintiffs, v. UNITED STATES of America, William J. Perry Secretary of Defense, in his official capacity, and Federico Peña, Secretary of Transportation, in his official capacity, Defendants.** N°. 94 CV 0974. United States District Court, E.D. New York. July 2, 1997.

524 U.S. 624. **BRAGDON v. ABBOTT et al.** Certiorari to The United States Court of Appeals for the First Circuit. N°. 97-156. June 25, 1998.

744 A.2d 864. **Stan BAKER, et al v. State of VERMONT, et al.** Supreme Court of Vermont. December 20, 1999.

530 U.S. 640. **BOY SCOUTS OF AMERICA et al. v. DALE.** Certiorari to The Supreme Court of New Jersey N°. 99-699. June 28, 2000

261 Neb. 636. **JoAnn BRANDON, Personal Representative of the ESTATE OF Teena BRANDON, deceased, Appellant and Cross-Appellee, v. The COUNTY OF RICHARDSON, Nebraska, and Charles B. Laux, Richardson County Sheriff, appellees and cross-appellants.** N°. S-00-022. Supreme Court of Nebraska. April 20, 2001.

539 U.S. 558. **LAWRENCE et al. v. TEXAS.** The United State Supreme Court. June 26, 2003.

798 N.E.2d 941. **Goodridge v. Dept. of Public Health.** The Supreme Judicial Court. November 18, 2003.

43 Cal. 4th 757. **In re Marriage Cases.** California Supreme Court. May 15, 2008.

957 A. 2d 407. **KERRIGAN v. COMMISSIONER OF PUBLIC HEALTH.** Supreme Court of Connecticut. October 28, 2008.

763 N.W.2d 862. **VARNUM v. BRIEN.** Supreme Court of Iowa. April 3, 2009.

45 So 3d 79. **In re Gill.** Florida Third District Cort of Appeal. September 22, 2010.

663 F.3d 1312. **Vandiver Elizabeth GLENN, f.k.a. Glenn Morrison, Plaintiff–Appellee, v. Sewell R. BRUMBY, Defendant–Appellant.** United States Court of Appeals. December 6, 2011.

0120120821. **Mia MACY, Complainant, v. Eric HOLDER, Department of Justice, Bureau of Alcohol, Tabaco, Firearms and Explosives Agency.** N° ATF-2011-00751. December 9, 2011.

570 U.S. 744. **UNITED STATES, Petitioner v. Edith Schlain Windsor, in Her Capacity as Executor of the Estate of Thea Clara Spyer, et al.** United States Supreme Court. June 26, 2013.

133 S.Ct. 2652. **Dennis HOLLINGSWORTH et al., Petitioners v. Kristin M. PERRY et al.** Supreme Court of United States. June 26, 2013.

682 F.3d 1. **Nancy Gill and Marcelle Letourneau, et al., Plaintiffs, v. Office of Personnel Management, et al., Defendants.** United States Court of Appeals for the First Circuit. June 27, 2013.

755 F.3d 1193. **Derek KITCHEN v. Gary HERBERT**. United States Court of Appeals for the Tenth Circuit. June 25, 2014.

576 U.S. 644. **James OBERGEFELI, et al., Petitioners v. Richard HODGES, Director, Ohio Department of Health, et al.** United States Supreme Court. June 26, 2015.

1:17-cv-01597-ckk. **DOE 1, et al., plaintiffs v. Donald j. TRUMP, et al., defendant.** United States District Court for the district of Columbia. October 30, 2017.

590 U.S. ___. **Gerald Lynn BOSTOCK v. CLAYTON COUNTY, Georgia.** United States Supreme Court. June 15, 2020.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Amor mundi e educação:** reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. USP, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

ALMEIDA, Gregório Assagra de. O sistema jurídico nos Estados Unidos - common law e carreiras jurídicas (judges, prosecutors e lawyers): o que poderia ser útil para a reforma do sistema processual brasileiro? **Revista de Processo** – Volume 251, Janeiro 2016.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista de estudos feministas**. V. 9. (2) Fevereiro, 2001.

ARENDDT, Hannah. **Entre Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BIROLI, Flavia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos Machado. **Gênero, Neoconservadorismo e Democracia:** Disputas e Retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil do ano de 1988.** Disponível em: <<https://t.ly/hNAc>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. **Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil sem homofobia. Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **RE 477.554.** Relator: Ministro Celso de Mello. 01 de julho de 2011. Disponível em: <<t.ly/RLrE>>. Acesso em: 22 abr 2020

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 4.277.** Relator: Ministro Ayres Britto. 14 de outubro de 2011a. Disponível em: <<t.ly/wjvs>>. Acesso em: 22 abr 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 132**. Relator: Ministro Ayres Britto. 14 de outubro de 2011b. Disponível em: <t.ly/CDR0>. Acesso em: 22 abr 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei Nº 8.035-B de 2010**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

BRASIL. Senado Federal. PLC nº103/2012 - **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília: Senado Federal, 2012a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Brasília, 2014.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **RE 670.422**. Relator: Ministro Dias Toffoli. 11 de agosto de 2014a. Disponível em: <t.ly/sz2F> Acesso em: 22 jun 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº2974. **Cria, no âmbito do sistema de ensino do estado do rio de janeiro, o “programa escola sem partido**. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 2014b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Emenda a Constituição nº435. **Altera a redação do art. 210 da Constituição Federal**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014c.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº7180. **Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014d.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº7181. **Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014e.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **RE 845.779**. Relator: Ministro Roberto Barroso. 10 de março de 2015. Disponível em: <t.ly/q0ay> Acesso em: 22 jun 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº1859. **Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº867. **Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.b

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº1411. **Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015c.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº193. **Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido"**. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº5487. **Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº8933. **Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **RE 646.721**. Relator: Ministro Marco Aurélio. 10 de maio de 2017a. Disponível em: <t.ly/gJWP>. Acesso em: 22 abr 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **HC 152.491**. Relator: Ministro Roberto Barroso. 10 de fevereiro de 2018. Disponível em: <t.ly/nxTz> Acesso em: 22 jun 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 4275**. Relator: Ministro Marco Aurélio. 01 de março de 2018a. Disponível em: <t.ly/MqAE> Acesso em: 22 jun 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº9957. **Acrescenta artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº10577. **Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018c.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº10659. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018d.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 600**. Relator: Ministro Roberto Barroso. 12 de dezembro de 2019. Disponível em: <t.ly/1bEI> Acesso em: 22 out 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº258. **Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária; sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar**

sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº3674. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar apologias e ideologias dentro dos órgãos públicos e estabelecimentos de ensino.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2019b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº2692. **Insera o art. 13-A na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).** Brasília: Câmara dos Deputados, 2019c.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº3492. **Altera os arts. 75, 121 e 129 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o homicídio e lesão corporal de criança e adolescente como circunstância qualificadora do crime de homicídio e da lesão corporal e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o homicídio contra criança e adolescente e para impor ideologia de gênero no rol dos crimes hediondos.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2019d.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº246. **Institui o "Programa Escola sem Partido.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2019e.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 457.** Relator: Ministro Alexandre de Moraes. 27 de abril de 2020. Disponível em: <t.ly/Eoan> Acesso em: 22 out 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **RE 1.211.446.** Relator: Ministro Luiz Fux. 30 de abril de 2020a. Disponível em: <t.ly/2oAS>. Acesso em: 22 jun 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 5543.** Relator: Ministro Celso de Mello. 03 de maio de 2020b. Disponível em: <t.ly/lRYf> Acesso em: 22 dez 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 526.** Relator: Ministra Cármen Lúcia. 11 de maio de 2020c. Disponível em: <t.ly/uquD> Acesso em: 22 out 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 460.** Relator: Ministro Luiz Fux. 29 de junho de 2020d. Disponível em: <t.ly/ECGD> Acesso em: 22 out 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 467.** Relator: Ministro Gilmar Mendes. 14 de agosto de 2020e. Disponível em: <t.ly/tQj> Acesso em: 22 out 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 461.** Relator: Ministro Roberto Barroso. 24 de agosto de 2020f. Disponível em: <t.ly/IWEA> Acesso em: 22 out 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 465.** Relator: Ministro Roberto Barroso. 24 de agosto de 2020g. Disponível em: <t.ly/DhXt> Acesso em: 22 out 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 466**. Relator: Ministra Rosa Weber. 24 de agosto de 2020h. Disponível em: <t.ly/FeXN> Acesso em: 22 out 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 5537**. Relator: Ministro Roberto Barroso. 24 de agosto de 2020i. Disponível em: <t.ly/gvsY> Acesso em: 22 out 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 5580**. Relator: Ministro Roberto Barroso. 24 de agosto de 2020j. Disponível em: <t.ly/gvsY> Acesso em: 22 out 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 6038**. Relator: Ministro Roberto Barroso. 24 de agosto de 2020k. Disponível em: <t.ly/gvsY> Acesso em: 22 out 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **MI 4733**. Relator: Ministro Celso de Mello. 29 de setembro de 2020l. Disponível em: <t.ly/djnm> Acesso em: 22 dez 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADO 26**. Relator: Ministro Celso de Mello. 06 de novembro de 2020m. Disponível em: <t.ly/HjYe> Acesso em: 22 dez 2020.

BURNHAM, William. **Introduction to the law and legal system of The United States**. United States of America: West, Thompson, 2006

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2013.

BUTLER, Judith. **The Phantom of Gender: Reflections on Freedom and Violence**. Folha de São Paulo, São Paulo, 21 Nov 2017. Disponível em: < https://t.ly/bwLS >. Acesso em: 02 Fev 2021.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?** Trad. Sergio Tadeu de Niemeyer e Arnaldo Marques da Cunha. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. **Precarious life: the powers of mourning and violence**. Verso. United States of America, New York, 2019.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”**. Educar em Revista, n. 35, p. 37–51, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Coleção Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 3, set/dez, pp. 823-837, 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Governando corpos e sexualidades na escola. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Educação no Brasil: O Balanço de uma década**, 33. 2010. Caxambu. Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: < shorturl.at/hDGJV>. Acesso em: 07 abr. 2021.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo; SIERRA, Jamil Cabral. A estética da existência e as artes de viver: Michel Foucault e a crítica da noção de sujeito nos movimentos sociais feministas, LGBT e na educação. In: CLARETO, S. M.; FERRARI, A. **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; CUNHA, Josafá Moreira da. Transsexuality and School Education in Brazil. In: RUSSEL, S. T.; HORN, S. S. (Orgs.). **Sexual Orientation, Gender Identity and Schooling**. The Nexus Research, Practice and Policy, p. 115-125. New York: Oxford University Press, 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e Pânico Moral: Corpo, Gênero e Diversidade Sexual em Tempos Sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://t.ly/WqHO>>. Acesso em: 04 Fev 2021.

COELHO, Fernanda Marina Feitosa; SANTOS, Naira Pinheiro dos. A mobilização católica contra a “ideologia de gênero” nas tramitações do plano nacional de educação brasileiro. **Religare**, v.13, n.1, julho de 2016, p.27-48

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA. **La ideologia de género: sus peligros y alcances** Lima, Peru, 1998. Disponível em: < <https://goo.gl/8vKYPC> > Acesso em: 24 Maio 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para novos pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMANGE, P. L. Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? Campinas, Revista Pró-Posições, **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 2, nº3, p. 6-19, Dezembro, 1991.

DONATO, Mauro. **Escola sem partido: quem são os gurus e os fiéis da seita**. Diário do Centro do Mundo. Disponível em: < <https://t.ly/shfb>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

DONAVAN, Patricia. The Adolescent Family Life Act and the promotion of religious doctrine. **Fam Plann Perspect**. Sep-Oct;16(5):222-8, 1984.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia**. Educação & Realidade [online]. 2020, v. 45, n. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236109146>>.

DUARTE, André de Macedo. **A Pandemia e o Pandemônio**: Ensaio sobre a Crise da Democracia Brasileira. Curitiba, PR: viaverita, 2021.

DUGGAN, Lisa; HUNTER, Nan. **Sex Wars**: Sexual Dissent and Political Culture. New York: Routledge, 1995.

ESKRIDGE, William. **No promo homo**: the sedimentation of antigay discourse and the channeling effect of judicial review. HeinOnline -- 75 New York University. L. Rev. 1327, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. In: Cadernos de Pesquisa, n114, p. 197-223; 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Prefácio - O Anti-Édipo: uma introdução à vida não-fascista (1977). In: **Ditos e escritos VI**: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

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

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, no 72, p. 197- 230, agosto/2000.

GOERGEN, Pedro. **Educação comparada**: uma disciplina atual ou obsoleta? Proposições. V.2, n.3, s.p, 1991.

IRVINE, Janice. **Talk About Sex**: The Battles over Sex Education in the United States. Berkeley: University of California Press, 2002.

IVES, Julie Theresa. **Sex, Money, and Politics**: An Analysis of United States Federal Funding for Domestic Abstinence-Only and Comprehensive Sex Education Programs, 1981-2010. Thesis (Masters of Education) - University of Washington, 2017.

JOÃO PAULO II, Papa. **Carta Encíclica *Evangelium vitae*** (Sobre o valor e a inviolabilidade da vida humana). São Paulo: Loyola, 1995.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à

família natural”. In: RIBEIRO, Paula Costa; MAGALHÃES, Joanalira C. (orgs). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.** [online], vol.18, n.43, 2018 pp. 449-502.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto alegre, RS: Zouk, 2019.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo: Corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro, 2001.

LISBOA, Carolina Langnor e Sousa. **Universidades públicas e a guerra cultural: uma análise das narrativas de desdemocratização**. UFPR, 2021. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

LORD, Alexandra M. The U.S. **Condom Nation: Government's Sex Education Campaign from World War I to the Internet**. Johns Hopkins University Press; Edição do Kindle, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro, Petrópolis; Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: FAE/UFMG, n.46, p. 201-218, 2007.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

MATIAS, Daniel. **Psicologia e orientação sexual: Realidades em transformação** Análise Psicológica 1 (XXV), p. 149-152, 2007

MESQUITA, Ana Carolina de Carvalho. **O diário de Tavistoc: Virginia Woolf e a busca pela literatura**. USP, 2018. 655 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Teoria Literária e Literaturas Comparadas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

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

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado** –

Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017. Disponível em: < <https://t.ly/wpeN> >
Acesso em: 04 Fev 2021.

MOREIRA, Jasmine. **Janelas fechadas: o percurso da pauta LGBT no PNE 2014**. Curitiba: UFPR, 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

MOTTIN, Karina Veiga. **A “ideologia de gênero” através das narrativas da assembleia legislativa do paran : o caso do plano estadual de educa o**. Disserta o (Mestrado em Educa o) - Programa de P s-gradua o em Educa o, Universidade Federal do Paran . Curitiba, 2019.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)exist ncias de gays afeminados, viados e bichas pretas na educa o**. UFPR, 2017. 192 f Tese (Doutorado em Educa o) - Programa de P s-gradua o em Educa o, Universidade Federal do Paran . Curitiba, 2017.

ONU. **Declara o e Plataforma de A o da IV Confer ncia Mundial sobre a Mulher**. Pequim, 1995. Disponível em: <<https://goo.gl/DBqPvA>>. Acesso em: 22 Maio 2019.

PAULO VI, Papa. Carta Enc clica **Humanae Vitae**. (sobre a regula o da natalidade), 1968. Disponível em: <<https://goo.gl/wBrmeU>>. Acesso em: 22 Maio 2019.

PENNA, Fernando de Araujo. Programa “Escola sem Partido”: uma amea a   educa o emancipadora. In: Carmem Teresa Gabriel; Ana Maria Monteiro; Marcus Leonardo Bonfim Martins. (Org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de hist ria**. 1a ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

PENNA, Fernando. O  dio aos professores. In: **A o Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informa o** (Org.). A ideologia do movimento “Escola Sem Partido”: 20 autores desmontam o discurso. S o Paulo: A o Educativa, 2016.

PENNA, Fernando de Araujo. **O Escola sem Partido como chave de leitura do fen meno educacional**. In: FRIGOTTO, Gaud ncio (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que amea a a educa o e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PEREIRA, Isabella Bruna Lemes. **As identidades de g nero e sexualidade na vis o dos parlamentares da C mara Federal: uma an lise do discurso a partir dos projetos "escola sem partido"**. 2017. 238 f. Disserta o (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goi s, Goi nia, 2017.

PERROT, Michelle.  glise, sexe et genre: la part maudite. In: MA TRE, Jacques; MICHELAT, Guy (Orgs.). **Religion et sexualit **. Paris: L'Harmattan, 2002. p. 193-199.

PESTANA, Germano Manoel. **“Make the best woman... win”**: perturba es entre o discurso psi, psican lise e teoria queer na educa o”. UFPR, 2015. 200 f. Disserta o

(Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

PETERS, Michael. **Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana; FREIXO, Adriano de; et all. **Brasil em transe** (Pensar Político). Oficina Raquel; Edição do Kindle, 2019.

PRANDI, Reginaldo; SOUZA, André Ricardo de. A carismática despolitização da Igreja Católica. In: **A realidade social das religiões no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 55-91

ROSKY, Clifford. **Anti-gay curriculum laws**. Columbia Law Review. 117. 1461-1542, 2017.

RUBIN, Gayle. Thinking sex. Notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: ABELOVE, H.; BARALE, M. A.; HALPERIN, D. M. (Ed.). **The lesbian and gay studies reader**. New York: Routledge, 1993. p. 03-44.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin Dos. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 210. 2010.

SANTOS, Dayana Brunetto dos; MOTTIN, Karina da Veiga. **Os efeitos de poder produzidos pelo projeto escola sem partido na docência**. Curitiba: Cadernos de gênero e tecnologia, v. 13, n. 42, p. 297-312, jul./dez, 2020.

SANTOS, Rayani Mariano dos. A mobilização de questões de gênero e sexualidade e o fortalecimento da direita no Brasil. **Agenda Política. Revista de Discentes de Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos** Volume 8, Número 1, São Carlos, p. 50-77, 2020.

SCALA, Jorge. **La ideología del género**: el género como herramienta de poder. Rosário: Ediciones Logos Ar, 2010.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: Educação e Realidade, v. 20, N 02, jul./dez., 1995.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. **Reunião Científica Regional da ANPED**, Curitiba, 2016.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível**: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para teorização político-educacional LGBT. UFPR, 2013. 231 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

SILVA, Amanda da. **Da “ideologia de gênero” à família heteronormativa: uma análise do plano municipal de educação de Curitiba.** UFPR, 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

SPARGO, Tamsim. **Foucault e a Teoria Queer.** Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. Educação Sexual: produção de identidades de gênero na década de 1930. **História da Educação: Processos, Práticas e Saberes**, SP, Plêiade, 1998.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política e Educação.** Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

WOOLF, Virginia. **Complete Works of Virginia Woolf.** Oakshot Press, 2016. E-book Kindle.

APÊNDICE

Quadros de tradução das No Promo Homo Laws

QUADRO 15 – NO PROMO HOMO LAW – ESTADO DO OKLAHOMA

Estado do Oklahoma. tit. 70, § 11-103.3 Educação para Prevenção à AIDS- Material e Currículo – Inspeção por pais e guardiões.

A. Educação para prevenção à síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) deve ser ministrada nas escolas públicas do estado. A educação para prevenção à AIDS deve ser limitada à discutir a doença da AIDS, sua propagação e prevenção. Estudantes devem receber essa instrução:

1. por opção do do distrito escolar local, pelo menos uma vez durante o período compreendido entre o quinto e o sexto ano.
2. pelo menos uma vez durante o período compreendido entre o sétimo e o nono ano;
3. pelo menos uma vez durante o período compreendido entre o décimo e o décimo segundo ano.

B. O Departamento Estadual de Educação deve desenvolver currículo e materiais sobre a educação para prevenção à AIDS em conjunto com o Departamento Estadual de Saúde. Um distrito escolar também poderá desenvolver seu próprio currículo e material sobre educação para prevenção à AIDS. Qualquer currículo ou material desenvolvido para uso em escolas públicas deve ser submetido à verificação de precisão médica e aprovação pelo Departamento Estadual de Saúde. O distrito escolar pode utilizar qualquer currículo ou material que fora desenvolvido e aprovado de acordo com esta subseção.

C. Distritos escolares devem disponibilizar o currículo e materiais utilizados para ensinar prevenção à AIDS para inspeção pelos pais e guardiões dos estudantes que serão envolvidos com este currículo e materiais. Além do mais, o currículo deve ser limitado a lidar apenas com fatos médicos para a prevenção da AIDS. Os distritos escolares, pelo menos um (1) mês antes de ensinar educação para prevenção à AIDS em qualquer sala de aula, deve ministrar para os pais e guardiões dos estudantes envolvidos, aos finais de semana e à noite, pelo menos uma apresentação sobre o currículo e os materiais que serão utilizados. Nenhum estudante deve ser obrigado a participar da educação para prevenção à AIDS se o pai ou guardião do estudante se opor por escrito a tal participação.

D. Educação para prevenção à AIDS deve especificamente ensinar estudantes que:

1. O envolvimento em prática homossexual, atividade sexual promíscua, uso de drogas intravenosas ou contato com produtos e sangue contaminado, é conhecido agora como o principal responsável pelo contato com o vírus da AIDS.
2. Evitar as atividades especificadas no parágrafo 1 desta subseção é a única maneira de evitar a disseminação do vírus.
3. Relações sexuais, com ou sem camisinha, com qualquer pessoa que tenha testado positivo para anticorpos da síndrome da imunodeficiência humana (HIV), ou qualquer outra pessoa infectada com HIV coloca este indivíduo em uma categoria de de alto risco para o desenvolvimento da AIDS.

E. O programa de educação para prevenção à AIDS deve ensinar que a abstinência de relações sexuais é a única maneira certa de prevenção da disseminação ou de contaminação com o vírus da AIDS através do contato sexual. Também deve ensinar que métodos artificiais de controle de natalidade não são maneiras certas de prevenir a disseminação do vírus da AIDS e que a confiança nestes métodos coloca a pessoa em exposição ao risco da doença.

F. O Departamento Estadual de Saúde e o Departamento Estadual de Educação devem atualizar o currículo e os materiais de educação para prevenção à AIDS assim que novos fatos médicos o fizerem necessário.

Código Administrativo do Oklahoma. Título 210. Departamento Estadual de Educação. Capítulo 15. Currículo e Instrução. Subcapítulo 17. Educação para Prevenção à AIDS. Seção 210:15-17-2. Programa de prevenção à AIDS

(a) Educação para prevenção à síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) deve ser ensinada nas escolas públicas do estado. Educação para prevenção à AIDS deve ser limitada à discussão da doença AIDS e sua disseminação e prevenção. Estudantes devem receber essa instrução:

- (1) por opção do distrito escolar local, pelo menos uma vez durante o período compreendido entre o quinto e o sexto ano;
- (2) pelo menos uma vez durante o período compreendido entre o sétimo e o nono ano; e
- (3) pelo menos uma vez durante o período compreendido entre o décimo e o décimo segundo ano;

(b) O distrito escolar deve desenvolver seu próprio currículo e material para a educação para prevenção à AIDS ou então utilizar o que foi desenvolvido pelo Departamento Estadual de Educação. Qualquer currículo ou material desenvolvido para uso em escolas públicas deve ser aprovado em questão de precisão médica pelo Departamento Estadual de Saúde e deve ficar limitado a informações médicas da prevenção da AIDS.

(c) Educação para prevenção à AIDS deve especificamente ensinar estudantes que:

1. Se envolver em prática homossexual, atividade sexual promíscua, uso de drogas intravenosas ou contato com produtos contaminados com sangue é conhecido por serem os principais responsáveis pelo contato com o vírus da AIDS.
2. Evitar as atividades especificadas no parágrafo 1 desta subseção é a única maneira de evitar a disseminação do vírus.
3. Relações sexuais, com ou sem camisinha, com qualquer pessoa que tenha testado positivo para anticorpos da síndrome da imunodeficiência humana (HIV), ou qualquer outra pessoa infectada com HIV coloca este indivíduo em uma categoria de alto risco para o desenvolvimento da AIDS.
- (4) Abstinência de relações sexuais é a única maneira certa de prevenção da disseminação ou da contaminação com o vírus da AIDS através do contato sexual; e
- (5) Métodos artificiais de controle de natalidade não são maneiras certas de prevenir a disseminação do vírus da AIDS e que a confiança nestes métodos coloca a pessoa em exposição ao risco da doença.

(d) Distritos escolares devem disponibilizar o currículo e materiais utilizados para ensinar prevenção à AIDS para inspeção pelos pais e guardiões dos estudantes que serão envolvidos com este currículo e materiais. Além do mais, o currículo deve ser limitado a lidar apenas com fatos médicos para a prevenção da AIDS. Os distritos escolares, pelo menos um mês antes de ensinar educação para prevenção à AIDS em qualquer sala de aula, deve ministrar para os pais e guardiões dos estudantes envolvidos, aos finais de semana e à noite, pelo menos uma apresentação sobre o currículo e os materiais que serão utilizados. Nenhum estudante deve ser obrigado a participar da educação para prevenção à AIDS se o pai ou guardião do estudante se opor por escrito a tal participação

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2019b)

QUADRO 16 – NO PROMO HOMO LAW – ESTADO DA CAROLINA DO SUL

Código de Leis da Carolina do Sul Título 59 – Educação Capítulo 32 – Seção de Programa para Ampla Educação em Saúde - Comprehensive Health Education Program - Seção 59-32-30. Conselho escolar local para implementar o programa para ampla educação em saúde; diretrizes e restrições

(A) De acordo com as diretrizes desenvolvidas pelo conselho, cada conselho escolar local deve implementar o seguinte programa de instrução:

- (1) Começando pelo ano escolar de 1988-89, do jardim de infância até o quinto ano, o programa para ampla educação em saúde deve incluir as seguintes matérias: saúde comunitária, saúde do consumidor, saúde do meio ambiente, crescimento e desenvolvimento, saúde nutricional, saúde pessoal, prevenção e controle de doenças e distúrbios, segurança e proteção contra acidentes, uso e abuso de substâncias, saúde dental, e saúde mental e emocional. Doenças sexualmente transmissíveis, como definidas na Lista de Doenças Relatáveis do Departamento de Saúde e Controle Ambiental, devem ser excluídas da instrução de prevenção e controle de doenças e distúrbios. Por decisão do conselho local, instrução apropriada à idade, sobre saúde reprodutiva, pode ser incluída.

(2) Começando pelo ano escolar de 1988-89, para as turmas do sexto ao oitavo ano, o programa para ampla educação em saúde deve incluir as seguintes matérias: saúde comunitária, saúde do consumidor, saúde do meio ambiente, crescimento e desenvolvimento, saúde nutricional, saúde pessoal, prevenção e controle de doenças e distúrbios, segurança e proteção contra acidentes, uso e abuso de substâncias, saúde dental, saúde mental e emocional, e educação em saúde reprodutiva. Doenças sexualmente transmissíveis devem ser incluídas como parte da instrução. Por decisão do conselho local, instrução em educação da vida familiar, educação em prevenção à gravidez ou ambas podem ser incluídas, mas instruções nestas matérias não devem incluir explicações de métodos contraceptivos antes do sexto ano. Começando pelo ano escolar de 2016-2017, para as turmas do sexto ao oitavo ano, a instrução do programa para ampla educação em saúde também deve incluir matéria sobre violência doméstica.

(3) Começando pelo ano escolar de 1989-90, pelo menos uma vez durante os quatro anos entre o nono e o décimo segundo ano, cada estudante deve receber instrução do programa para ampla educação em saúde, incluindo pelos menos 750 minutos de educação em saúde reprodutiva e educação em prevenção à gravidez.

(4) A Comissão de Televisão Educacional da Carolina do Sul deverá trabalhar com o departamento no desenvolvimento de programas e materiais institucionais para disponibilizá-los aos distritos escolares. Filmes e outros materiais podem ser designados com o propósito de explicar funções corporais ou o processo reprodutivo humano. Esses materiais não podem conter retratos reais ou simulados de atividades sexuais ou relações sexuais.

(5) A instrução fornecida a partir desta seção não deve incluir discussão sobre estilos de vida sexuais alternativos à heterossexualidade, incluindo, mas não se limitando, a relações homossexuais, exceto no contexto de instrução sobre doenças sexualmente transmissíveis.

(6) Nas séries do nono ao décimo segundo ano, estudantes também devem receber adequada instrução sobre adoção como uma alternativa positiva.

(7) Pelo menos uma vez durante os quatro anos entre o nono e o décimo segundo ano, cada estudante deve receber instrução em ressuscitação cardiopulmonar (RCP), que deve incluir, mas não somente, RCP somente com as mãos e conhecimento no uso do desfibrilador externo automático (DEA). Cada distrito escolar deve utilizar programa que incorpore instruções de habilidades psicomotoras necessárias para realizar RCP desenvolvidas pela American Heart Association, pela American Red Cross, ou programa institucional reconhecido nacionalmente e baseado nas mais recentes diretrizes de cuidados emergenciais cardiovasculares para RCP e conhecimento do uso do DEA. Distritos escolares locais e estaduais devem coordenar junto a entidades que tenham experiência e equipamentos necessários para instruções de RCP e conhecimento no uso do DEA; Se, por acaso, escolas virtuais administrarem a instrução virtualmente, são dispensados de qualquer exigência de instrução presencial. Um distrito escolar deverá adotar política de providenciar isenção deste requisito para estudante ausente no dia que ocorrer a instrução, sendo o estudante com deficiência cujo programa individual de educação indique que o estudante não é apto a completar toda ou parte da RCP com as mãos, ou estudante cujos pais ou guardiões preencherem, a mão, formulário aprovado pelo distrito escolar que o ausenta das instruções de RCP com as mãos e conhecimento em DEA. O Conselho Estadual de Educação deve incorporar treinamento em RCP e conhecimento em DEA nas Normas Curriculares de Educação em Saúde e Segurança da Carolina do Sul e promulgar reguções para implementar esta seção.

(B) Conselhos escolares locais podem utilizar a unidade de instrução disponibilizada pelo conselho de acordo com a Seção 59-32-20, ou conselhos locais devem desenvolver ou selecionar seus próprios materiais para abordar as matérias de educação em saúde reprodutiva, educação em vida familiar e educação de prevenção a gravidez. Para auxiliar na seleção dos componentes e materiais do currículo, cada conselho escolar local deve nomear um comitê local assessor com treze membros, sendo dois pais, três clérigos, dois profissionais de saúde, dois professores, dois estudantes, sendo um presidente do corpo de estudantes de um ensino médio, e duas outras pessoas não empregadas no distrito escolar local.

(C) O tempo necessário de instruções de saúde para estudantes do jardim de infância até o oitavo ano não deve ser diminuído abaixo dos níveis necessários durante o ano escolar de 1986-87. Instruções de saúde para alunos do nono ao décimo segundo ano podem ser ministradas como parte de curso já existente ou como curso especial.

(D) Nenhum aparelho ou medicação contraceptiva deve ser distribuída dentro ou no terreno de qualquer escola pública primária ou secundária. Nenhum distrito escolar poderá contratar distribuidor farmacêutico para a distribuição de contraceptivos dentro ou no terreno da escola. Com exceção de instrução fornecida por este capítulo referente a complicações relacionadas a todos os tipos de aborto, distritos escolares não poderão fornecer programas, instruções ou atividade incluindo aconselhamento sobre aborto, informações sobre serviços de aborto, auxílio na obtenção de aborto e materiais que contenham estas informações não devem ser distribuídos nas escolas. Nada nesta seção impede as autoridades escolares de encaminhar alunos a um médico por motivos médicos depois de realizar suficientes tentativas de notificar pais, guardiões legais ou corte apropriada, se aplicável.

(E) Qualquer curso ou instrução sobre doenças sexualmente transmissíveis deve ser ensinado como parte da saúde reprodutiva, vida familiar ou educação de prevenção à gravidez, ou deve ser apresentada como parte separada.

(F) Instrução em educação de prevenção à gravidez deve ser ministrada separado para estudantes do gênero masculino e feminino.

(G) Começando pelo ano escolar de 2015-2016, os distritos devem anualmente providenciar instrução apropriada à idade em abuso sexual, conscientização e prevenção à agressão para todos os estudantes do jardim de infância, quando oferecido, até o décimo segundo ano. Esta instrução deve ser baseada nas unidades desenvolvidas pelo conselho, através do departamento, de acordo com Seção 59-32-20(B).

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2019c).

QUADRO 17 – NO PROMO HOMO LAW– ESTADO DE UTAH

Código do Utah Título 53A – Sistema Estadual de Educação Pública Capítulo 13 – Currículo em Escolas Públicas Parte 1 – Cursos de Formação Gerais Seção 101 – Instrução em saúde – Requisitos de consentimento parental – Conduta e discurso de empregados e voluntário de escolas – Doutrina política e religiosa proibida.

53A-13-101. Instrução em saúde -- Requisitos de consentimento parental -- Conduta e discurso de empregados e voluntário de escolas – Doutrina política e religiosa proibida.

(1)

(a) O Conselho Estadual de Educação deve estabelecer os requisitos de currículo da Seção 53A-1-402, que inclui instrução em:

- (i) Saúde pessoal e comunitária;
- (ii) fisiologia;
- (iii) higiene pessoal; e
- (iv) prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

(b)

(i) Essa instrução deve enfatizar:

(A) a importância da abstinência de todos os tipos de atividades sexuais antes do casamento e fidelidade após o casamento como métodos de prevenção para certas doenças sexualmente transmissíveis; e

B) habilidades pessoais que encorajam a escolha individual de abstinência e fidelidade.

(ii)

(A) Em momento nenhum na instrução, incluindo em respostas para perguntas espontâneas de alunos, deverá ser dada informação acerca de meios ou métodos que facilitem ou encorajem a violação de qualquer lei criminal estadual ou federal por um menor ou adulto.

(B) A subseção (1)(b)(ii)(A) não impede o instrutor de responder perguntas espontâneas desde que as respostas sejam consistentes com as previsões desta seção.

(c)

- (i) O conselho deve recomendar material instrutivo para uso nos currículos exigidos sob esta Subseção (1)(a) depois de considerar avaliações do material instrutivo pela Comissão Estadual de Materiais Instrutivos.
- (ii) O conselho escolar local pode optar por adotar:
- (A) o material instrutivo recomendado sob a Subseção(1)(c)(i); ou
- (B) outros materiais instrutivos como previsto na regra do conselho estadual.
- (iii) A regra do conselho estadual feita sob a Subseção (1)(c)(ii)(B) deve incluir, no mínimo:
- (A) que os materiais adotados pelo conselho escolar local sob a Subseção (1)(c)(ii)(B) devem ser baseados nas recomendações do Comitê de Revisão de Materiais Curriculares do distrito escolar que cumprem com a lei estatal e as regras do conselho estadual enfatizando abstinência antes do casamento e fidelidade após o casamento, e proibindo instrução que:
- (I) mostre as complexidades da relação sexual, simulação sexual e comportamento erótico;
- (II) promova a homossexualidade;
- (III) promova ou encoraje o uso de métodos ou dispositivos; ou
- (IV) promova a atividade sexual fora do casamento;
- (B) que a adoção de materiais instrutivos deve se dar em uma reunião, aberta e regular, do conselho escolar local com convite anterior aos pais e guardiões dos estudantes que frequentam as escolas do distrito e a oportunidade de expressar suas visões e opiniões sobre os materiais na reunião;
- (C) disponibilização de recurso e revisão da decisão do conselho escolar;
- (D) disponibilização de um relatório pelo conselho escolar local para o Conselho Estadual de Educação sobre as ações tomadas e os materiais adotados pelo conselho escolar local sob as Subseções (1)(c)(ii)(B) e (1)(c)(iii).
- (2)
- (a) Instrução nas disciplinas descritas na Subseção (1) devem ser consistentes e sistemática nas séries do oitavo ao décimo segundo ano.
- (b) A pedido do conselho, o Departamento de Saúde deve cooperar com o conselho no desenvolvimento de programas para providenciar instrução nessas áreas.
- (3)
- (a) O conselho deve adotar regras que:
- (i) exijam que os requisitos de consenso parental das Seções 76-7-322 and 76-7-323 sejam atendidos; e
- (ii) exijam que os pais ou guardiões de um estudante sejam notificados com antecedência e tenham a oportunidade de revisar a informação fornecida que necessite do consenso parental sob as Seções 76-7-322 and 76-7-323.
- (b) O conselho também deve estabelecer procedimentos para ação disciplinar por violação da Seção 76-7-322 ou 76-7-323.
- (4)
- (a) Para atentar aos requisitos da Seção 53A-13-109, e porque os funcionários e voluntários da escola são exemplos para seus estudantes, os funcionários ou voluntários da escola dentro de suas competências oficiais não devem apoiar ou encorajar conduta criminosa dos estudantes, professores ou voluntários.
- (b) Para garantir o efetivo desempenho da equipe da escola, as limitações descritas na Subseção (4)(a) também se aplicam aos funcionários e voluntários da escola agindo fora das suas competências oficiais se:
- (i) Eles sabem ou deveriam saber que suas ações poderiam resultar em interferência material ou substancial ou interrupção nas atividades normais da escola; e
- (ii) aquela ação realmente resulta em interferência material ou substancial ou interrupção nas atividades normais da escola.
- (c) Nem o Conselho Estadual de Educação nem os distritos escolares locais devem permitir o treinamento de funcionários ou voluntários das escolas que apoiam ou encorajam conduta criminal.
- (d) O Conselho Estadual de Educação deve adotar regras que complementam esta seção.
- (e) Nada nesta seção limita a habilidade ou autoridade do Conselho Estadual de Educação e dos conselhos locais escolares de adotar e reforçar regras ou tomar providências que sejam legais referentes às qualificações e comportamentos de educadores, empregados ou voluntários que evidenciam inaptidão para o serviço.

(5) Exceto o previsto na Seção 53A-13-101.1, nenhuma doutrina política, ateuísta, sectária, religiosa ou confessional pode ser ensinada em escolas públicas.

(6)

(a) Conselhos escolares locais e seus empregados devem cooperar e dividir responsabilidade em executar os propósitos deste capítulo.

(b) Cada distrito escolar deve providenciar treinamento continuado e apropriado para seus professores, conselheiros e administradores para permitir que entendam, protejam e instruem corretamente os estudantes sobre valores e traços de carácter referidos nesta seção e Seções 53A-13-101.1, 53A-13-101.2, 53A-13-101.3, 53A-13-109, 53A-13-301, and 53A-13-302 e distribuam materiais escritos adequados sobre valores, traços de carácter e conduta para todos os indivíduos recebendo treinamento continuado.

(c) Os materiais escritos devem também estar disponíveis para empregados, estudantes e pais e guardiões de estudantes.

(d) A fim de auxiliar os distritos escolares no fornecimento do treinamento continuado exigido na Subseção (6)(b), o Conselho Estadual de Educação deve, se for o caso, contratar profissional qualificado ou órgão com experiência nas áreas mencionadas na Subseção (6)(b) para desenvolver e disseminar programa modelo de educação continuada para professores que os distritos podem usar para treinar os indivíduos descritos na Subseção (6)(b) para ensinar efetivamente os valores e qualidades de carácter referenciados nesta subseção.

(e) Em acordo com o previsto na Subseção (4)(c), treinamento continuado não deve encorajar ou apoiar conduta criminal.

(7) Se uma ou mais cláusula, subseção, sentença, disposição, frase ou palavra nesta seção, ou a aplicação disso em qualquer pessoa ou circunstância for inconstitucional, a aplicação desta seção deve ser feita sem a provisão, subseção, sentença, cláusula, frase ou palavra inválida.

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2016).

QUADRO 18 – NO PROMO HOMO LAW– ESTADO DO ALABAMA

Código do Alabama, Título 16 – Educação. Capítulo 40A – Comportamento Sexual Responsável e Prevenção ao Uso de Drogas Ilegais. Seção 16-40A-1 – Achados Legislativos; Objetivos do Capítulo.

(a) A Legislatura apresenta que:

(1) Gravidez e parto entre adolescentes não-casados, particularmente entre adolescents jovens, normalmente resulta em severas consequências à saúde, meio social e econômico, incluindo: maior probabilidade de complicações na gravidez e no parto; maior incidência de bebês com baixo peso ao nascer; alta incidência de deficiências cognitivas; maior mortalidade infantil e morbidade; menor probabilidade de completar o ensino escolar; maior probabilidade do casamento entre adolescentes resultar em divórcio; e maior risco de desemprego e dependência de auxílios governamentais.

(2) Abuso de álcool e drogas dimiu a força e a vitalidade dos jovens da nossa nação e estado; uma elevada quantidade de substâncias, legais e ilegais, estão sendo consumidas abusivamente por um número crescente de crianças em idade escolar, até mesmo no ensino fundamental; o abuso de qualquer substância causa influência do comportamento humano em diversas áreas, como escola, família, igreja, comunidade, mídia e grupos pares. Para prevenção e intervenção precoce neste tipo de comportamento necessita-se de cooperação e coordenação, envolvendo estratégias para responder à problemas cuidadosamente definidos, nos quais o sistema educacional estadual pode ter uma importante participação.

(b) Os objetivos deste capítulo são:

(1) Encontrar meios efetivos, dentro do contexto do ambiente escolar, de alcançar os adolescentes antes de eles se tornarem sexualmente ativos, para maximizar a orientação e o apoio disponível para os adolescentes através dos professores, pais e outros membros da família, e promover autodisciplina e outras abordagens prudentes no problema das relações sexuais antes do casamento entre adolescentes, incluindo a gravidez na adolescência.

(2) Encorajar a prevenção ao abuso de álcool e drogas entre jovens de escolas públicas; estimular o desenvolvimento de melhores abordagens na prevenção ao abuso de álcool e drogas; demonstrar o uso destas abordagens em programas educacionais modelos e avaliar a sua efetividade; disseminar abordagens bem sucedidas e informações significativas para uso em programas educacionais por todas as escolas públicas; e fornecer programas de treinamento para administradores, professores e conselheiros das escolas.

Código do Alabama, Título 16 – Educação. Capítulo 40A – Comportamento Sexual Responsável e Prevenção ao Uso de Drogas Ilegais. Seção 16-40A-2 – Conteúdo mínimo a ser incluído em programas ou currículo de educação sexual.

a) Qualquer programa ou currículo nas escolas públicas do Alabama que incluam educação sexual ou processo reprodutivo humano deve, no mínimo, incluir e enfatizar o seguinte:

(1) Abstinência de relações sexuais é a única proteção completamente efetiva contra gravidez não desejada, ISTs e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) quando transmitida sexualmente.

(2) Abstinência de relações sexuais fora do casamento é o padrão socialmente esperado para pessoas não casadas em idade escolar.

(b) Materiais e instruções que falam sobre educação sexual ou doenças sexualmente transmissíveis devem ser apropriadas para cada idade.

(c) Materiais e instruções que falam sobre educação sexual ou doenças sexualmente transmissíveis devem incluir os seguintes elementos:

(1) Ênfase na abstinência sexual como o único método completamente confiável para evitar gravidez indesejada na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis.

(2) Ênfase na importância do autocontrole e conduta ética no comportamento sexual.

(3) Estatísticas baseadas nas mais recentes informações médicas que indicam o grau de eficácia e ineficácia de várias formas contraceptivas, enfatizando, também, o aumento da proteção contra gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, incluindo infecção por HIV e AIDS, que são atingidas com o uso de diversos métodos contraceptivos.

(4) Informações legais sobre responsabilidades financeiras associadas a gravidez, parto e criação da criança.

(5) Informações legais sobre abuso sexual, a importância de relatar tais abusos e as opções legais disponíveis para as vítimas de abuso sexual.

(6) Informações sobre como lidar com e como recusar exploração sexual, física e verbal, de outras pessoas.

(7) Métodos psicologicamente sensatos para resistir pressões não desejadas de pares.

(8) Ênfase, baseada em fatos e de uma perspectiva da saúde pública, de que a homossexualidade não é um estilo de vida aceitável para o público em geral e que a conduta homossexual é uma infração penal sob as leis do estado.

(9) Instrução compreensiva para habilidades e responsabilidades parentais, incluindo a responsabilidade do pai sem custódia de pagar pensão para sustento da criança, as penalidades pelo não pagamento da pensão e as responsabilidades éticas e legais do cuidado e criação da criança.

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2019).

QUADRO 19 – NO PROMO HOMO LAW – ESTADO DO TEXAS

<p>CÓDIGO DE SAÚDE E SEGURANÇA - TÍTULO 2. SAÚDE - SUBTÍTULO H. NORMAS DE SAÚDE PÚBLICA CAPÍTULO 163. PROGRAMA EDUCACIONAL DE CONDUTA SEXUAL E ABUSO DE SUBSTÂNCIAS Sec. 163.001. PROGRAMA.</p>
<p>(a) O departamento deve desenvolver programa educacional modelo de saúde pública adequado para crianças em idade escolar e deixar disponível para qualquer pessoa que o requisitar. O programa deve enfatizar:</p> <p>(1) que abstinência sexual é a maneira mais efetiva de evitar gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS), quando transmitida sexualmente.</p> <p>(2) que fora do casamento, a abstinência sexual é o padrão socialmente esperado para pessoas não casadas em idade escolar; e</p> <p>(3) que os danos físicos, emocionais e psicológicos decorrentes do abuso de substâncias, incluindo o risco de contrair a síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) através do compartilhamento de agulhas durante o uso de drogas intravenosas.</p> <p>(b) Materiais e instruções referentes à educação sexual ou doenças sexualmente transmissíveis devem ser apropriados à idade. Adicionados pelos Atos 1991, 72º Leg., cap. 14, Sec. 51, eff. Set. 1, 1991.</p>
<p>Seção. 163.002. ELEMENTOS EDUCATIVOS. Materiais e instruções referentes à educação sexual ou doenças sexualmente transmissíveis devem incluir:</p>
<p>(1) ênfase na abstinência sexual como único método totalmente confiável de evitar gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis;</p> <p>(2) ênfase na importância do auto-controle, responsabilidade e conduta ética na tomada de decisões sobre comportamento sexual;</p> <p>(3) estatísticas, baseadas nas mais recentes informações médicas, que indiquem a eficácia das diversas formas contraceptivas;</p> <p>(4) informações a respeito de leis referentes à responsabilidade financeira associada à gravidez, parto e criação de filhos;</p> <p>(5) informações a respeito de leis sobre abuso sexual, as opções legais e aconselhamento disponível para vítimas de abuso sexual;</p> <p>(6) informações sobre como lidar e rejeitar investidas sexuais indesejadas, sejam físicas ou verbais, assim como a importância de evitar a exploração sexual de outras pessoas;</p> <p>(7) métodos psicológicos de resistir à pressão indesejada de pares; e</p> <p>(8) ênfase, baseada em fatos e de uma perspectiva de saúde pública, que a homossexualidade não é um estilo de vida aceitável para o público em geral e que a conduta homossexual é uma infração penal de acordo com a Seção 21.06 do Código Penal. Adicionados pelos Atos 1991, 72º Leg., cap. 14, Sec. 51, eff. Set. 1, 1991.</p>
<p>CÓDIGO DE SAÚDE E SEGURANÇA - TÍTULO 2. SAÚDE SUBTÍTULO D. PREVENÇÃO, CONTROLE, E RELATÓRIOS DE DOENÇAS CAPÍTULO 85. SÍNDROME DA IMUNODEFICIÊNCIA HUMANA E INFECÇÃO POR VÍRUS DA IMUNODEFICIÊNCIA HUMANA SUBCAPÍTULO A. DISPOSIÇÕES GERAIS E MATERIAIS EDUCACIONAIS Sec. 85.007. MATERIAIS EDUCACIONAIS PARA MENORES.</p>
<p>(a) O departamento deve dar prioridade ao desenvolvimento de material educacional modelo para programas educacionais para menores de 18 anos de idade.</p>

(b) Os materiais destes programas educacionais destinados a pessoas menores de 18 anos de idade devem:

(1) enfatizar que abstinência sexual antes do casamento e fidelidade ao casamento são o padrão esperado em termos de saúde pública e a maneira mais efetiva de prevenir infecção pelo HIV, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada;

(2) declarar que conduta homossexual não é um estilo de vida aceitável e é uma infração penal de acordo com a Seção [21.06](#) do Código Penal.

(c) Os materiais educacionais destinados à pessoas menores de 18 anos de idade devem:

(1) ensinar que atividade sexual antes do casamento provavelmente terá consequências negativas psicológicas e físicas;

(2) ensinar aos adolescentes maneiras de reconhecer e responder a investidas sexuais indesejadas, sejam físicas ou verbais;

(3) ensinar que o uso de álcool e drogas aumenta a vulnerabilidade de uma pessoa a investidas sexuais indesejadas; e

(4) enfatizar a importância de obter autossuficiência antes iniciar a vida sexual.

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2018d).

QUADRO 20 – NO PROMO HOMO LAW– ESTADO DO MISSISSIPI

Código do Mississippi Título 37 - Educação Capítulo 13 - Currículo; Ano Escolar e Participação no curso de educação sexual e educação para abstinência § 37-13-171. Implementação do programa para abstinência ou do programa para a abstinência e educação sexual; Necessidade de aprovação pelo Departamento Estadual de Educação do currículo para educação sexual; componentes do programa para abstinência ou do programa para a abstinência e educação sexual; programa para pais; separação de estudantes por gênero durante as instruções de educação sexual.

(1) O conselho escolar local de todo distrito escolar público deve adotar política para implementar programa para abstinência ou programa para a abstinência e educação sexual em seu currículo até 30 de junho de 2012, cujas instruções do programa devem iniciar não além do ano escolar de 2012-2013 ou o conselho escolar local deverá adotar o programa desenvolvido pelo Departamento de Serviços Humanos do Mississippi e pelo Departamento de Saúde do Mississippi. O Departamento Estadual de Educação deve aprovar o currículo de educação sexual de cada distrito e deve estabelecer protocolo a ser utilizado pelos distritos para a continuidade do ensino do currículo aprovado de uma maneira que seja apropriado para a idade, série e desenvolvimento.

(2) O programa para abstinência deve permanecer como o padrão no estado para qualquer programa de educação sexual ensinado nas escolas públicas. Para efeitos desta seção, o programa para abstinência inclui qualquer tipo de instrução ou aula, em idade e série apropriada que:

(a) Ensine os ganhos sociais, psicológicos e de saúde em praticar abstinência sexual, e os possíveis efeitos psicológicos e físicos negativos de não praticar a abstinência.

(b) Ensine as danosas consequências para a criança, seus pais e sociedade que criar uma criança fora do matrimônio provavelmente irá produzir, incluindo saúde, educação, finanças e outras dificuldades que a criança e seus pais provavelmente enfrentarão, assim como a inadequação do fardo social e econômico depositado nos outros.

(c) Ensine que investidas sexuais não desejadas são irresponsabilidades e que ensine como rejeitar investidas sexuais e como o álcool e as drogas aumentam a vulnerabilidade à investidas sexuais.

(d) Ensine que abstinência sexual antes do casamento, e fidelidade dentro do casamento, é a única maneira certa de evitar gravidez fora do matrimônio, doenças sexualmente transmissíveis e problemas de saúde. O programa ou instrução pode incluir discussão sobre camisinha e contraceptivos, mas somente se incluir a apresentação dos dados dos riscos e taxas de falha destes contraceptivos. Em nenhum caso a instrução poderá incluir demonstração de como a camisinha e outros contraceptivos são utilizados.

(e) Ensine a atual lei estadual relacionada a conduta sexual, incluindo estupro e estupro estatutário, instituição de paternidade, assistência à criança e atividade homossexual; e

(f) Ensine que uma relação que seja mutualmente fiel e monogâmica no contexto do casamento é a única configuração apropriada para relações sexuais.

(3) As instruções de educação sexual não precisam incluir todos os itens listados na subseção (2) desta seção sob o programa de abstinência. No entanto, nenhuma instrução dentro do currículo do programa de abstinência deve incluir qualquer coisa que contradiga os itens não utilizados. Para efeitos desta seção, o programa para a abstinência e educação sexual inclui todos os itens listados na subseção (2) desta seção que seja apropriado à idade e a série escolar, além de qualquer outro componente programático ou educativo aprovado pelo departamento, que não deve incluir instrução e demonstração de como utilizar a camisinha. O programa para a abstinência e educação sexual pode discutir outros contraceptivos, a natureza, causas e efeitos das doenças sexualmente transmissíveis, ou a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, incluindo AIDS/HIV, junto com a apresentação de taxas verídicas de risco e falha.

(4) Qualquer curso que contenha educação sexual oferecido em escolas públicas deve incluir programa para abstinência ou programa para a abstinência e educação sexual.

(5) Qualquer distrito escolar local, a seu critério, pode oferecer programa para ensinar pais como discutir abstinência com seus filhos.

(6) Não deve ocorrer, no currículo de nenhum programa para abstinência ou para a abstinência e educação sexual, o ensino de que o aborto pode ser utilizado para evitar o Nascimento de uma criança.

(7) Em todo tempo, quando discutida ou ensinada educação sexual, meninos e meninas devem ser separados de acordo com gênero em salas separadas, instruções de educação sexual não poderão ser ministradas quando meninos ou meninas estiverem na companhia de outros estudantes do sexo oposto.

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2019a).

QUADRO 21 – NO PROMO HOMO LAW – ESTADO DA LOUISIANA

Estatutos Revisados das Leis da Louisiana TÍTULO 17 - Educação RS 17:281 – PROGRAMAS DE ESTUDOS PERMITIDOS

SUBPARTE D-1. PROGRAMAS DE ESTUDOS PERMITIDOS

§281. Instruções de educação sexual

A.(1)(a) Qualquer escola pública primária ou secundária na Louisiana pode, mas não obrigatoriamente, oferecer instrução para o assunto “educação sexual”, devendo esta ser integrada a algum programa de estudo existente, como biologia, ciências, higiene física ou educação física. Quando oferecida, tal instrução deve ser oferecida também para estudantes da educação especial em níveis etários adequados. Com exceção se exigido diferentemente nas provisões do Subparágrafo (9b) deste Parágrafo, a instrução neste assunto ser oferecida ou não e em qual série deve ser oferecida deve ser opção de cada conselho escolar, de escolas públicas ou paroquiais, tendo que nenhuma instrução deve ser oferecida no jardim de infância ou de 1ª a 6ª série. Tais instruções devem ser oferecidas em horários fora do período letivo regular, tal horário sendo determinado por cada conselho escolar. Toda instrução em “educação sexual” deve ser identificada e nomeada “educação sexual”.

(b) Efetivamente iniciando no semestre da primavera do ano escolar de 1992-1993 e daí em diante, toda vez que a instrução de educação sexual for oferecida por qualquer escola, tal instrução deve estar disponível para todos os alunos da escola, independente da série, que estejam grávidas ou que sejam mãe ou pai.

(2) É intenção da legislação que, para propósito desta Seção, “educação sexual” seja a disseminação de fatos biológicos ou informações patológicas relacionadas com o sistema reprodutivo humano, e podem incluir o estudo das doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, parto, puberdade, menstruação e menopausa, assim como a disseminação de informações sobre responsabilidades parentais em consonância com as leis estaduais de suporte à criança. É intenção da legislação que “educação sexual” não deva incluir crenças religiosas, práticas sexuais humanas, nem julgamentos subjetivos morais e éticos do instrutor ou outras pessoas. Estudantes não devem ser submetidos a

provas, quiz ou pesquisas sobre suas crenças ou de sua família, nem sobre práticas sexuais, moralidade ou religião.

(3) Não devem ser distribuídas drogas, aparelhos ou produtos similares contraceptivos ou abortivos em nenhuma escola pública. Nenhum programa de educação sexual oferecido nas escolas públicas do estado deve utilizar qualquer material sexualmente explícito que retrate a atividade homossexual masculina ou feminina.

(4) A maior ênfase de qualquer instrução de educação sexual oferecida nas escolas públicas do estado deve ser o encorajamento da abstinência sexual entre pessoas não casadas e tais instruções devem

(a) Enfatizar a abstinência da atividade sexual fora do casamento como padrão esperado para crianças de todas as idades letivas.

(b) Enfatizar que a abstinência da atividade sexual é uma maneira de evitar gravidez não desejada, doenças sexualmente transmissíveis, incluindo a síndrome da imunodeficiência adquirida, e outros problemas de saúde associados.

(c) Enfatizar que cada aluno tem o poder de controlar a comportamento pessoal e encorajar alunos a basear as decisões em razão, auto-estima e respeito pelos outros.

B. Não obstante qualquer cláusula de lei, as qualificações de todos os professores ou instrutores de “educação sexual” deve ser estabelecida e a seleção destes professores e instrutores deve ser feita única e exclusivamente pelo público local ou o conselho escolar.

C. Todos os livros, filmes e outros materiais a serem utilizados em instruções de “educação sexual” devem ser submetidos e aprovados pelo conselho escolar e por um comitê parental revisor, cujos membros devem ser escolhidos pelo conselho.

D. Qualquer criança pode ser dispensada de receber instruções de “educação sexual” por opção e discricção de seus pais ou guardiões. O conselho escolar paroquial ou local deve prover procedimentos para a administração desta Subseção.

E. No caso de violação das cláusulas desta Seção, o conselho escolar paroquial ou local responsável pela administração e supervisão da escola onde foi dito haver violação, após investigação adequada e interrogatório, deve corrigir a violação e tomar as medidas cabíveis para punir a parte ou partes ofensoras responsáveis pela dita violação.

F. Nenhum programa que ofereça instrução de educação sexual deve, de nenhuma maneira, aconselhar ou defender o aborto.

G. Um sistema escolar pode aceitar fundos federais para programas que ofereçam educação sexual somente quando o uso destes fundos não violar as cláusulas desta Seção e somente com a aprovação do conselho escolar local. A aceitação e uso de fundos federais para educação sexual não deve ser interpretado como permissão para o uso de qualquer material fornecido federalmente que viole as leis que regulam a educação sexual da Louisiana.

H. Não obstante qualquer outra cláusula de lei, o conselho escolar de Orleans poderá oferecer instrução em educação sexual para turmas a partir da terceira série.

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2018a).

QUADRO 22 – NO PROMO HOMO LAW – ESTADO DO ARIZONA

Estatutos Revisados do Arizona Título 15 - Educação § 15-716 Instrução sobre a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS); assistência departamental

A. Todo distrito escolar, deve providenciar instruções sobre a síndrome da imunodeficiência adquirida e sobre o vírus da imunodeficiência humana do jardim de infância até o 12º ano escolar.

B. Todo distrito é livre para desenvolver seu próprio programa de estudos para cada série escolar. No mínimo, a instrução deve:

1. Ser apropriada ao ano escolar que está sendo oferecido.
 2. Ser medicamente preciso.
 3. Promover abstinência.
 4. Desencorajar o abuso de drogas.
 5. Dissipar mitos sobre a transmissão do vírus da imunodeficiência humana.
- C. Nenhum distrito deverá incluir no programa de estudos instruções que:
1. Promovam o estilo de vida homossexual.
 2. Retratem a homossexualidade como uma alternativa de estilo de vida positiva.
 3. Sugiram que alguns tipos de sexo são seguros para relações sexuais homossexuais.
- D. Por requerimento do distrito escolar, o departamento de serviços de saúde ou o departamento de educação deverão analisar o material de instrução para determinar a precisão médica.
- E. Por requerimento do distrito escolar, o departamento de educação deverá providenciar as seguintes assistências:
1. Um programa de estudos sugerido.
 2. Treinamento aos professores.
 3. Uma lista de filmes disponíveis e outros apoios para o ensino.
- F. Por requerimento dos pais, o aluno deverá ser dispensado das instruções sobre a síndrome da imunodeficiência adquirida e sobre o vírus da imunodeficiência humana como proporcionado na subseção A desta seção. O distrito escolar deverá notificar todos os pais da possibilidade de retirar seus filhos destas instruções.

FONTE: (ESTADOS UNIDOS, 2018).