



Gênero, Reprodução e Sexualidade na Educação como Direitos em Disputa nas Décadas de 2000 e 2010: atividades com professores do ensino básico e jovens em Pernambuco

Marion Teodósio de Quadros^a
Sirley Vieira da Silva^b

Resumo: Este artigo analisa experiências educativas sobre igualdade de gênero, direitos sexuais e reprodutivos em Pernambuco envolvendo jovens e professores em Pernambuco. Nos anos 2000, apesar de desafios, existia um contexto mais favorável ao fortalecimento dessas agendas. Já na década de 2010, resistências conservadoras, como as mobilizações contra o ‘kit gay’ e a ‘ideologia de gênero’, consolidaram um ativismo reacionário que levou ao recuo de políticas voltadas à Educação em Gênero e Diversidade Sexual e ao silenciamento do tema nas escolas. O estudo evidencia tanto o potencial transformador da educação para a cidadania quanto os limites impostos pela desigualdade e pelo conservadorismo. Ressalta ainda que a resistência a tais iniciativas remonta ao início do século XX, mas se intensificou na década de 2010, articulada por forças políticas, religiosas e midiáticas. Conclui que a educação nesse campo segue como espaço de disputa, onde a resistência é essencial à transformação social.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Sexualidade. Direitos sexuais e reprodutivos. Conservadorismo.

No começo do segundo milênio, as universidades públicas brasileiras foram convocadas pelo Ministério da Educação a

^a Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Departamento de Antropologia e Museologia e da Pós-graduação em Antropologia. Email: marionteodosio@yahoo.com. <https://orcid.org/0000-0002-1123-0923>

^b Universidade Federal de Pernambuco. Professor Substituto do Departamento de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação. Email: sirley.vieira@ufpe.br. <https://orcid.org/0009-0005-4113-1861>



participar oficialmente do empenho Nacional de promoção dos Direitos Humanos e, para tanto, incorporar sua capacidade reflexiva às demandas dos movimentos emancipatórios dedicados ao enfrentamento das desigualdades e ao fortalecimento da cidadania. Essa iniciativa abrangia os esforços dos movimentos feministas e de mulheres, por reconhecimento e efetivação de seus direitos sexuais e reprodutivos. Identificamos que naquela primeira década havia uma grande articulação de cunho internacional pela ampliação destes direitos, inclusive com a manifestação de outros grupos em busca de reconhecimento ao direito de uma sexualidade livre.

Na segunda década do século XXI, as atividades decorrentes desse compromisso com os Direitos Humanos na Educação – como fio condutor da transformação mediante difusão de conhecimentos e práticas democráticas – passaram a sofrer muitos ataques de cunho moral, que chegaram a inviabilizar a realização de programas e projetos para os direitos sexuais e reprodutivos.

A reflexão que aqui queremos empreender está relacionada a nossas experiências em pesquisa e intervenção (oficinas e cursos) em favor da promoção de direitos sexuais e direitos reprodutivos, nas duas primeiras décadas do século XXI, incentivando o conhecimento e autonomia de jovens.

Foi por meio dessas experiências, naqueles vinte anos, que começamos a questionar se aquele ambiente era propício ao envolvimento com o que se pode considerar uma Política de Educação em Gênero e Diversidade Sexual (Bortolini; Vianna 2022). Sem dúvida, na primeira década, pode-se observar uma dinâmica positiva, não obstante tenha havido dificuldades. Na segunda, a nossa avaliação é de que houve um crescimento de hostilidades. O que nos informaria esse movimento? Uma resistência contínua de cunho conservador ou uma reação moral mais localizada na abordagem dos direitos sexuais e reprodutivos? Tal quadro, que contrastava com o interesse da juventude

de e de professoras e professores para o diálogo a esse respeito, exigiria um trabalho de desconstrução de mitos e crenças, que poderia ser conduzido por ações educativas e sensibilizações?

Este artigo se propõe a refletir sobre as dificuldades, resistências e conquistas que encontramos nas atividades desenvolvidas naquelas duas décadas. Se propõe a evidenciar características dos obstáculos e avanços que estávamos enfrentando no chão da escola e de outros espaços educativos, ao trabalhar com os temas relacionados aos direitos sexuais e aos direitos reprodutivos, e refletir sobre as nossas possibilidades de atuação. Questionamos se as dificuldades crescentes percebidas de uma década para a outra estavam informando sobre um contraste ou uma continuidade dos problemas percebidos, nos quais estivemos envolvidos.

Há uma produção relevante sobre esse tema, a qual podemos recorrer (Bortolini; Vianna 2022; Carreira; Lopes 2022; Carrara et al 2017; Ratier 2023; Cardozo et al 2021; Antas; Arantes 2021; Scott P. 2016; Scott et al 2016; Heilborn; Ribeiro 2016; Quadros; Albernaz 2010; Quadros; Nascimento 2015; Robeiro, C. M. R.; Faria, L. M. C. 2014; Seffne, F. 2014; entre outros). Contudo, aqui estamos privilegiando as interações com os e as jovens, os e as professoras do ensino básico que foram nos mostrando quais as barreiras e possibilidades com as quais nos defrontamos.

Trata-se de uma análise qualitativa que pontuará a relação entre os modos de operar de algumas das ações que desenvolvemos como parte de programas e projetos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) (Ministério da Educação) e do Ministério da ciência e Tecnologia em parceria com a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da presidência da República (SPM) por meio da participação em editais para formações, oficinas e pesquisa relacionadas a esses temas.

A educação sexual nas escolas é um tema antigo, que vem tentando se institucionalizar desde as primeiras décadas do

século XX, ao mesmo tempo que sofre rejeições por parte de setores conservadores da sociedade (Corrêa e Kalil 2021; Rosenberg 1985). As lutas por direitos sexuais e reprodutivos fazem parte do desenvolvimento de estratégias feministas e de outros setores da sociedade civil como o movimento LGBT (inicialmente denominado movimento gay). Posteriormente, o movimento HIV/Aids se junta a essas iniciativas de enfrentamento das desigualdades e preconceitos de gênero e orientação sexual. Esse conjunto de esforços fazem parte do processo de redemocratização da sociedade brasileira. Foram o resultado da ampla incidência dos movimentos feministas e LGBT no chamado Ciclo Social de Conferências da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994) e da Conferência Mundial da Mulher (Pequim 1995) (Corrêa 2015; Corrêa 2018; Corrêa; Parker 2011; Miller, F.; Alvarez, S. E. 1996; Alvarez, S. E. 2000).

Nos anos de 1960, Michel Foucault (1985) já havia evidenciado a sexualidade como um campo de disputa política, regulado por mecanismos de controle social. O diálogo dos feminismos com Foucault se fez presente nos trabalhos de Gayle Rubin (1993) e Joan Scott (1993), entre outras, que contribuíram para a formulação da categoria gênero como uma construção socio-cultural perpassada por relações de poder. Além disso, o debate acerca do dispositivo da sexualidade trazido por Foucault e da categoria gênero evidenciada pelas feministas, destacaram a relativa autonomia entre elas (Simon & Gagnon 1999; Rubin 2003; Parker 1991; Vance 1995).

Os conceitos de Gênero e Sexualidade tiveram um papel importante na formulação dos direitos sexuais e reprodutivos e na discussão das políticas educacionais, que vieram a se estabelecer, a partir dos anos de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e dos Parâmetros Curricu-

lares Nacionais (PCN), em 1997. O tratamento e espaço dado a esses temas partiam da compreensão de que sexualidade e gênero eram construções socioculturais e instrumentos de poder nas sociedades ocidentais contemporâneas (Simon & Gagnon 1999; Rubin 1993; Parker 1991; Vance 1995; Foucault 1985; Scott 1995; Butler 2003; Louro 1999).

A escola, que era entendida como espaço histórico de reprodução das regulações de gênero e sexualidade, passou a ser vista como local de transformação. As relações dentro da escola foram, então, consideradas como estratégicas para a despatriarcalização do Estado, (Matos, M.; Paradis, C. G. 2014) uma vez que as atividades que ela começava a desenvolver enfrentavam o caráter patriarcal, cis heteronormativo, classista e racista da educação brasileira.

Para realizar tal intento, seguimos uma análise inspirada por esses conceitos de gênero e sexualidade, considerando o insight foucaultiano de que o discurso é prática, para analisar o poder como “constituído performativamente em práticas econômicas, políticas e culturais, e através delas”, como evidência Avta Brah (2006: 373).

Por isso, para comparar os resultados de nossa atuação em conjunto com nossas e nossos colegas de trabalho e o modo como as mulheres e as pessoas LGBTQIAPN+ eram representadas nas atividades que desenvolvemos, tomamos a diferença como uma categoria de análise, explorando a “variedade de maneiras como discursos específicos de diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados” (Brah, 2006: 374).

Consideramos o conservadorismo, enquanto força social e política, como um movimento de reação aos avanços democráticos e aos direitos sexuais e reprodutivos, operando por meio da criação de pânico morais e da deslegitimação de sujeitos e práticas dissidentes. Joan Scott (1993) nos lembra que gênero é uma categoria útil para analisar as disputas de poder e os pro-

cessos de naturalização de hierarquias sociais, de modo que a ofensiva antigênero evidencia como tais hierarquias são reiteradas pela moralização das diferenças.

Nesse mesmo sentido, Judith Butler (2003) argumenta que a norma heterossexual e cisgênera é constantemente reproduzida por meio da regulação dos corpos e da exclusão do “outro”, o que permite compreender o conservadorismo não apenas como um posicionamento político, mas como uma prática performativa de controle social. Assim, o conceito de conservadorismo, quando analisado sob uma perspectiva feminista, revela-se como dispositivo de manutenção da ordem patriarcal, que se atualiza em diferentes conjunturas para limitar direitos, silenciar debates e reforçar desigualdades estruturais.

Na década de 2000, levamos em conta as atividades de educação e pesquisa, observando os acontecimentos pernambucanos relacionados aos projetos e editais implementados no nível federal. Tais atividades, realizadas pelo FAGES/UFPE em parceria com o GEIN/UFPE, eram decorrentes de editais vinculados a políticas emanadas de parcerias da SPM com os ministérios da educação e da ciência e tecnologia.

Muitos desses projetos e editais foram acompanhados de outros que estavam sendo oferecidos, como resultado do enfrentamento das desigualdades de gênero e sexualidade, em Pernambuco. Nesse mesmo período, o Governo de Eduardo Campos (2007-2014) vinha sendo um modelo de gestão bem-sucedido em termos de políticas públicas e diálogo com a sociedade. Neste artigo, infelizmente, não tivemos fôlego para analisar a relação com as políticas estaduais.

Na década de 2010, os cursos e oficinas analisadas foram ministrados sob a responsabilidade do Instituto Papai, com recursos captados em editais da *Save de Children* (<https://www.savethechildren.org>), organização internacional independente dedicada à defesa dos direitos e do bem-estar das crianças e

adolescentes, e do Conselho Municipal de Defesa da Criança e Adolescente (COMDICA) (<https://comdica.recife.pe.gov.br>). O outro autor deste artigo, na época, integrava a coordenação colegiada da organização e participava das ações educativas do projeto como coordenador e educador.

As atividades desenvolvidas e a política pública das quais derivaram, foram consideradas como práticas corporificadas de saberes localizados, segundo a concepção de Donna Haraway (1995). Por esse caminho, pretendemos contribuir para o aprofundamento do debate do qual participamos, desde o pertencimento da autora à Universidade Federal de Pernambuco e do autor ao Instituto Papai, uma ONG (Organização Não Governamental) preocupada com a efetivação e fortalecimento desses direitos para o público jovem e LGBTQIAPN+.

Este artigo está organizado em cinco partes. Além desta introdução, na segunda parte fazemos um breve diálogo com acontecimentos importantes relacionados, de modo direto ou indireto, a políticas de educação inclusiva da abordagem de direitos sexuais e reprodutivos, relevantes para a nossa atuação nas disputas que estavam sendo enfrentadas, nas duas primeiras décadas do século XXI.

Na terceira parte, destacamos políticas educacionais e de pesquisa elaboradas e implementadas na primeira década do século XXI, que fomentaram tal debate. Aqui ressaltamos pesquisa sobre mulheres jovens e cursos de formação relacionados a professoras e professores do ensino básico que nos fizeram refletir sobre as dificuldades e os resultados de tais atividades em relação a aceitação de temas vinculados a gênero e sexualidade.

Na quarta parte do artigo, focalizamos a segunda década deste século, e analisamos processos educativos voltados especialmente para homens jovens. Essas análises serviram para que identificássemos se as práticas difusas e descontínuas das instituições governamentais e não governamentais, efetivadas

na década anterior, poderiam ter reflexos nas indagações e expectativas dos jovens.

Não se trata de uma pesquisa longitudinal com um público específico, nem de jovens que tenham necessariamente vínculo com professoras e professores do ensino básico que realizaram formação conosco na década anterior. O propósito foi observar movimentações de muitos atores com os quais realizamos diálogo sobre o fortalecimento dos direitos sexuais e reprodutivos, lançando mão de nossa atuação e das próprias reflexões acerca dela. Aqui as jovens e os jovens são considerados como o público preferencial das ações.

Na quinta e última parte, elencamos os principais aspectos de nossa análise e refletimos sobre a possibilidade de fortalecimento de temas relativos aos direitos sexuais e reprodutivos, a partir dessas experiências.

Algumas considerações sobre educação sexual, direitos sexuais e reprodutivos no Brasil

Dificuldades relacionadas à inserção do tema da orientação sexual nas escolas brasileiras não são recentes. Desde o início do século XX, elas vêm associadas aos problemas e desafios de cada época, assim como às mudanças nas concepções de sexualidade e sexo e, mais recentemente, gênero.

Helena Altmann (2001) evidenciou, por exemplo, que a educação sexual foi objeto de atuação intermitente nas escolas brasileiras nos anos de 1920 e 1930. Nesse período, houve uma epidemia de sífilis e as questões relacionadas à sexualidade deixavam de ser tratadas como desvio para serem interpretadas como doença. Na época:

“a escola passa a ser tida como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais” (Altmann 2001: 579).

As tentativas de implementação, até a década de 1960, foram realizadas em escolas laicas e protestantes, uma vez que “a Igreja Católica constituiu um dos freios mais poderosos até a década de 60, para que a Educação Sexual formal penetrasse no sistema escolar brasileiro” (Rosemberg 1985: 12).

Nos anos de 1960 e 1970, a educação sexual sofreu fluxos e refluxos, sendo proibida, nas escolas, pelo governo militar a partir de 1976. Para os conservadores da época, a família era a principal e única responsável pela educação sexual de crianças e jovens, sendo facultado aos espaços de ensino inserirem ou não o tema apenas em programas de saúde (Rosemberg 1985; Altmann 2001).

Durante essas duas décadas, “o envolvimento do Movimento Feminista organizado não se deu diretamente através do debate da Educação Sexual na escola, pois sua mobilização ocorria em torno da sexualidade da mulher adulta”, como destacou Fulvia Rosemberg (1985: 17).

Nos anos de 1980, foi possível detectar algumas modificações a favor da educação sexual, cuja presença se fazia apenas no nível do discurso (Altmann 2001).

A década de 1990 foi especialmente profícua no uso do conceito de gênero, como caminho cientificamente propício para explicar e analisar as desigualdades entre homens e mulheres. Ali se começou, verdadeiramente, a reivindicar e formular políticas públicas voltadas à promoção da igualdade de gênero no trabalho, na política, na família, no prazer, no conhecimento, inclusive com políticas relacionadas à sexualidade, com a colaboração dos movimentos feministas, LGBT e HIV/Aids (Vianna; Unbehaum 2004; Rosemberg 2016).

Por outro lado, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, e outras legislações relacionadas à política educacional, constituíram um importante impulso

na estruturação do sistema escolar no âmbito nacional e na incorporação das Políticas Públicas de Gênero e Diversidade Sexual (Rosemberg 2016).

Como parte da redemocratização, que distanciava a sociedade brasileira das terríveis amarras do período da ditadura cívico-militar (1964 a 1985), e com a chamada segunda onda feminista e seu notável *slogan* “Meu corpo me pertence”, houve uma crescente profissionalização e tecnificação das ações empreendidas pelas ONGs, financiadas por agências internacionais de fomento, no campo da saúde e do enfrentamento da violência.

Crescia o debate das organizações de mulheres e feministas, bem como do movimento gay (como o movimento LGBT foi inicialmente nomeado) sobre as questões relacionadas às desigualdades e preconceitos de gênero e sexualidade. Mas foi o debate sobre a infecção pelo HIV/AIDS e o aumento da gravidez na adolescência que levaram à criação de um consenso acerca da necessidade de pautar os temas da prevenção das Infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e da contracepção em diferentes espaços da vida nacional, apontando para a Escola como uma instituição a ser responsável pela Educação Sexual (Altmann, 2001).

Esse processo contínuo de contrapor dificuldades ao estabelecimento de um espaço curricular para a Educação Sexual nas escolas brasileiras parecia estar sendo superado, a partir da década de 1990, quando aumentava na sociedade a consciência de que a AIDS e a gravidez na adolescência constituíam graves problemas sociais enquanto a formulação dos direitos reprodutivos e sexuais apontavam caminhos para possíveis soluções, desde a Conferência do Cairo em 1994.

Nesse processo, cresceu a incorporação das pautas feministas e do movimento LGBT e HIV/Aids, pelas políticas públicas, levadas a cabo nos governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, do Presidente Lula e da Presidenta Dilma Rousseff.

Prosperaram, também, propostas de incorporar, nas escolas e na educação, as questões da violência, dos preconceitos sexuais, do racismo, das desigualdades de gênero, entre outras, nas quais os direitos humanos, inclusive, os direitos sexuais e reprodutivos eram referências fundamentais (Rosemberg 2016; Corrêa e Kalil 2021; Carreira 2015).

Nos anos de 1990 e 2000, uma série de dispositivos legais e institucionais foram criados para dar sustentação a políticas de promoção e fortalecimento desses direitos, por meio de orientações curriculares e práticas escolares, nas quais a educação sexual estava incluída, colaborando para o fortalecimento do processo de democratização (Corrêa; Kalil 2021).

No campo acadêmico, o pós-modernismo e, especialmente, o pós-estruturalismo contribuíram para a desnaturalização do gênero e da sexualidade, como também evidenciaram a autonomia e interdependência dos conceitos (Foulcault 1976; Scott 1993; Butler 2003).

A primeira década do século XXI pode ser considerada como um momento em que as questões de gênero e de sexualidade alcançaram um nível perceptível de concretude, produzindo o enraizamento de compromissos com os direitos sexuais e reprodutivos, em número de países cada vez maior, inclusive na América Latina. As possibilidades de se consolidarem no Brasil pareciam grandes (Corrêa 2018; Corrêa; Kalil 2021; Bracke; Paternotte 2018).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) orientavam a transversalidade dos temas de gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, a Educação sexual era uma disciplina chave para trabalhar tais conteúdos nas escolas.

A dificuldade em pautar os direitos sexuais e os direitos reprodutivos continuava vinculada às resistências de setores conservadores, em especial nos países com forte tradição islâmica, católica e evangélica. Essa reação se fazia sentir na recusa para as-

sinar tratados e convenções resultantes das conferências e eventos internacionais que abordavam esses direitos desde o próprio ciclo social de conferências da ONU (Corrêa 2015; Corrêa 2018; Bortolini, A.; Vianna, C. P. 2022; Carreira; Lopes 2022).

No Brasil, uma sinalização forte da orquestração das resistências foi o debate em torno do III Plano Nacional de Direitos Humanos, datado de dezembro de 2009. Ali, houve grande envolvimento da sociedade civil em controvérsias e conflitos agudos, quanto à revisão da lei punitiva do aborto, quanto à remoção de símbolos religiosos dos espaços públicos, quanto ao tratamento de direitos indígenas e de pessoas LGBT. Foi também motivo de querelas a reivindicação de uma comissão da verdade que documentasse e responsabilizasse os crimes cometidos pelos militares na ditadura (Corrêa; Kalil 2021: 44).

A Igreja católica havia formulado a expressão ‘ideologia de gênero’ já no final da década de 1990, o que veio a servir de base à organização de um ativismo antigênero, nos anos de 2010, com a adesão de igrejas evangélicas e da extrema direita. Essa movimentação adquiriu contornos muito severos no Brasil, de forma que nas conferências da ONU e em outros espaços de formulação de acordos e compromissos foram sendo colocadas, cada vez mais, dificuldades na adoção dos direitos sexuais e reprodutivos nas políticas públicas.

Sonia Corrêa e Izabella Kalil (2021: 44-45) chamaram o ano de 2010 de ano dos sintomas. Durante o processo eleitoral, em 2010, a então candidata à presidência, Dilma Rousseff foi pressionada a não apoiar a descriminalização do aborto. Foi preciso ela pactuar, com setores da igreja católica e principalmente evangélica, a publicação de uma carta se comprometendo a não promover alterações legais em relação ao aborto, à família e à liberdade religiosa para conseguir enfrentar o segundo turno das eleições.

Ainda no final de 2010, a apresentação do Projeto Escola sem Homofobia em um seminário no Congresso Nacional foi

atacada pelos setores conservadores, especialmente pela banca-
da evangélica, e seu material pedagógico passou a ser denomina-
do de ‘Kit gay’ pelo então Deputado Jair Bolsonaro.

As características do ataque estavam baseadas em inverda-
des quanto à sua denominação e objetivos. Projeto Escola sem
Homofobia consistiu na elaboração de uma proposta pedagó-
gica para trabalhar contra a homofobia nas escolas a partir de
um Kit composto por um caderno, “uma série de seis boletins
(*Boleshs*), três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz
e uma carta de apresentação” (Brasil 2011: 11).

A publicação da Carta da candidata à presidência da repú-
blica, Dilma Rousseff, descomprometendo-se com alterações le-
gis requeridas pelos setores conservadores e a polêmica criada
em torno do Projeto Escola Sem Homofobia foram o prenúncio
de uma ofensiva antigênero que se tornou organizada e orgâ-
nica a partir da aglutinação de várias ações em torno da legi-
timação do termo ‘ideologia de gênero’ na segunda década do
século XXI (Vianna; Bortolini 2020; Mikolsci; Campana 2017;
Serrano 2017; Carreira; Lopes 2022). Em 2011, a Presidenta
descontinuou o Projeto e recolheu os kits.

Portanto, a adoção do termo ‘ideologia de gênero’ consti-
tiu-se como um novo obstáculo catalizador das lutas contrárias
à efetivação dos direitos sexuais e reprodutivos, pois avessas à
igualdade e identidade de gênero, bem como ao respeito à livre
orientação sexual, apresentando-se como uma força política na
mão de católicos, evangélicos, militares e outros setores conser-
vadores da sociedade (Bracke; Paternotte 2018; Corrêa e Kalil
2020; Serrano 2021; Ramirez 2021; Carreira; Lopes 2022). Como
observam Alexandre Bortolini e Cláudia Vianna (2022: 2226):

“Formulada e difundida pelas redes católicas como reação aos
avanços da agenda dos direitos sexuais e reprodutivos no ce-
nário internacional (CASE, 2019), a estratégia discursiva da
‘ideologia de gênero’ operou como aglutinadora de uma série

de reações às políticas feministas e LGBT+, até então dispersas e extemporâneas, dando forma a um poderoso e sistemático investimento reacionário”.

A ideologia antigênero conseguiu congrega as velhas forças conservadoras que sempre criaram dificuldades para a institucionalização da educação sexual nas escolas e fortalecer uma extrema direita que não era expressiva, até então. Mas foi a partir de 2013 que o termo ‘ideologia de gênero’ passou, concretamente, a subsidiar de modo orgânico a luta conservadora contra direitos sexuais e reprodutivos (Corrêa e Kalil 2021; Mikolsci; Campana 2017; Serrano 2017; Bortolini, A.; Vianna, C. P. 2022).

Assim, a segunda metade da década de 2010 testemunhou a descontinuidade e o enfraquecimento de políticas relacionadas ao fortalecimento dos direitos sexuais e reprodutivos: houve a exclusão do nome gênero dos programas e leis educacionais, dos currículos escolares, o incentivo à perseguição de professores que tratassem dos temas de gênero e sexualidade nas escolas, usando como um dos mecanismos o projeto “escola sem partido” (Carreira; Lopes 2022; Corrêa; Kalil 2021; Bortolini, A.; Vianna, C. P. 2022).

Nos dois próximos itens, buscaremos evidenciar oficinas, cursos, pesquisa e oficinas envolvendo jovens, professoras e professores do ensino básico, realizadas em Pernambuco. Nesse contexto, colocamos em tela a crença de que estivemos dando alicerce a uma transformação nos valores e princípios relacionados às questões de gênero e sexualidade e, desse modo, contribuído para a afirmação da diversidade e promoção da igualdade, como partes integrantes do processo de redemocratização.

Caminhos e resistências: os anos 2000

Naquele momento, nós, as mulheres e as, consideradas como “outros”, estávamos clamando por igualdade e, junto com

pessoas LGBTQIAPN+, pessoas negras, indígenas entre outros, avaliamos que as lutas de combate à ditadura e as lutas entabuladas por mais direitos para grupos marginalizados, começariam a passar por paulatinos processos de institucionalização.

Nós mulheres tradicionalmente adquiríamos respeitabilidade com o casamento heterossexual e a maternidade. A condição de mãe solteira ou de uma sexualidade livre, não eram moralmente aceitas. O peso dessas situações nos deixava com menos poder nas relações sociais. A violência contra a mulher estava começando a ser discutida como um problema social a ser tratado na esfera pública, mas a maioria considerava como um problema de família, ou seja, da esfera privada, o que resultava na sua grande invisibilidade. Estava em construção a imagem de uma mulher autônoma e independente, em condições de, eventualmente, se separar do marido. Essas simbologias vinham se legitimando certamente com a influência dos debates propostos pelos movimentos feministas.

Na sociedade brasileira, não havia, tampouco, visibilidade para as questões lésbicas nem para outras expressões de identidade de gênero ou orientação sexual. Essas expressões sequer eram nomeadas. As pessoas LGBT recebiam um tratamento profundamente preconceituoso e violento, por isso mesmo poucas assumiam sua orientação.

Os movimentos sociais eram reconhecidos como portadores de fazeres e saberes necessários à democratização da sociedade e do aparato do Estado. Isso passou a exigir que várias pessoas militantes dos movimentos sociais viessem a ocupar cargos executivos dentro de ministérios, secretarias estaduais e municipais e até mesmo na burocracia de outros poderes.

Podemos destacar a importância da criação do Edital Anual de Fomento a Pesquisas de Gênero, em 2005, pela SPM, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e outras instituições, além de várias iniciativas

do Ministério da Educação em favor do envolvimento das universidades e dos movimentos sociais na melhoria do ensino básico.

No âmbito dessa dinâmica estiveram presentes incentivos à formação continuada das professoras e professores e à reformulação de conteúdos de ensino, visando a promoção de mudança de valores e o reconhecimento da diversidade como vetor positivo na promoção da igualdade, e não como fonte de desigualdades. Também foram elaborados editais para cursos sobre gênero e diversidade para a educação, criação de núcleos de gênero em universidades e concursos de textos sobre igualdade de gênero (Quadros; Albernaz 2010).

É importante destacar que a prevalência de ações promovidas por meio de editais, geralmente vem associada a fragilidades, precariedade e baixo nível de institucionalização, uma vez que não garantem sua continuidade.

Outras iniciativas se bem apontavam para um fortalecimento da institucionalização, como a aprovação, em 2006, da Lei 11.340/, Lei Maria da Penha, que elaborou estratégias de combate à violência doméstica, também sofriam da falta um fundo financiador dessa política, que lhe garantisse a continuidade necessária a uma institucionalização apropriada. Vale registrar que em suas estratégias, estava prevista a formação continuada de professoras e professores da educação básica.

No mesmo ano, foi lançado o primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e em 2009 merece destaque o lançamento do Plano Nacional de Promoção à cidadania e Direitos Humanos LGBT.

Também merecem destaque a criação de instâncias executivas de políticas públicas específicas e especializadas, a exemplo da SPM e institucionalização de secretarias estaduais e municipais de políticas para as mulheres, bem como a proliferação de delegacias da mulher desde 1985 e departamentos de acolhimento de mulheres vítimas de violência.

No âmbito de Pernambuco, a partir da criação da Secretaria Estadual da Mulher, em 2007, por exemplo, houve, também, a criação de Grupos de estudos de gênero nas escolas do ensino médio, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (Cribari Cardoso; et al. 20121; Antas, Raquel Costa; Arantes 2021). Foram realizados seminários nacionais e internacionais sobre gênero e educação, bem como elaboradas publicações relacionadas aos temas de políticas implementadas em anuários, revistas, livros e cartilhas, cujas publicações estão disponíveis no seu site.

Entretanto, mesmo com todas essas iniciativas de institucionalização, remanesciam dificuldades na implementação das ações. Em 2003, por exemplo, foi lançado o “Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE)”, uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e da Saúde, em parceria com Unesco e Unicef, voltada à saúde sexual e reprodutiva na escola. Tal formato evoluiu e configurou o “Programa Saúde na Escola (PSE)”, em 2007, com o objetivo de integrar educação e saúde na formação das estudantes e dos estudantes da educação básica (Prestes 2021. Quadros 2014).

Os temas relacionados à educação sexual no PSE provocaram intensa reação da ala conservadora do Congresso, que passou a se mobilizar a partir de argumentos baseados na ideia de “sexualização precoce” e “doutrinação ideológica”, provocando um movimento de polarização que acabou transformando o PSE em campo simbólico da disputa entre avanços na cidadania e o conservadorismo ideológico no modelo educacional.

Ainda em 2007, foi lançado o primeiro edital relacionado a gênero e sexualidade para a promoção de cursos presenciais de formação continuada para professores do ensino básico. Depois outros cursos se seguiram na modalidade à distância ou semipresenciais, dos quais fizeram parte os cursos intitulados “Gênero e Diversidade na Escola”, com a primeira edição em

2009 e a segunda em 2014. A autora deste artigo esteve envolvida como professora e integrante da equipe de coordenação nos cursos de 2007 e 2009.

Foram duas experiências de formação de professores do ensino básico, na modalidade aperfeiçoamento, que possibilitaram o contato com 368 docentes da rede pública, inscritos por demanda espontânea (70 no curso presencial e 298 no curso semipresencial). No primeiro edital, intitulado *Curso de Formação em Gênero e Diversidade na Rede Pública de Ensino Médio e Fundamental*, no qual aprovamos a proposta do curso presencial *Dias de Diversidade e Diferença*, que aconteceu em 2008, envolvendo professores da rede pública estadual e municipal de Recife, Olinda, Caruaru e outras cidades do Agreste.

Um obstáculo enfrentado pelo primeiro curso, no entanto, foi falta de aceitação da oferta pela Secretaria Municipal de Educação de Caruaru, que nos informou estar com outras prioridades naquele momento. Essa questão da prioridade é um velho recurso para driblar sem proibir a educação sexual nas escolas, mencionado por Fulvia Rosemberg (1985), já atuante desde 1976, usado para escapar da discussão moral.

O segundo, semipresencial, *Gênero e Diversidade na Escola*, atendeu professoras e professores de Recife, Limoeiro e Surubim. Ambos foram realizados pelo FAGES, em parceria com o GEIN.

Os resultados foram positivos, com ampla aceitação favorável dos participantes. A avaliação final dos cursos consistia em planejar e/ou desenvolver uma ação sobre um dos temas do curso. Tais ações, no entanto, revelaram a permanência de abordagens conservadoras, especialmente em relação aos direitos sexuais e reprodutivos. O tema da gravidez na adolescência, por exemplo, apesar do debate que fizemos para que se tratasse do envolvimento e da responsabilidade dos rapazes e do acolhimento pela escola das jovens que engravidavam, foi tratado

como um problema que dizia respeito apenas às moças. Da mesma forma, temas como orientação sexual e raça foram pouco explorados, especialmente em Caruaru, diante da dificuldade das professoras e professores em abordá-los (Quadros; Albernaz 2010; Scott et. al. 2009).

No curso semipresencial, docentes reagiram com surpresa diante de conceitos como ‘orientação’ (e não ‘opção’) sexual, e percebiam como uma novidade o fato de refletir sobre os limites entre o biológico e o social, nas questões relacionadas à sexualidade. Diante de questões como aborto e gravidez em pessoas vivendo com HIV/AIDS houve polêmicas que requereram a intervenção dos professores formadores para mediar os debates ou ausência de interação no grupo (Quadros; Albernaz 2010).

Nos dois cursos, o tema gênero era mais aceito quando se tratava da participação das mulheres em profissões consideradas masculinas. No entanto, encontrávamos resistência quando procurávamos aprofundar dimensões subjetivas e estruturais do gênero (Quadros; Albernaz 2010; Scott et al 2009).

Apesar das dificuldades, muitos cursistas relataram mudanças de postura na relação com seus estudantes e colegas, destacando a importância da formação para identificar preconceitos e desigualdades antes invisíveis. Ainda assim, a dificuldade em abordar os conteúdos em sala de aula subsistia, indicando a força de barreiras culturais (Quadros; Albernaz 2010; Scott et al 2009).

No âmbito da pesquisa, os editais anuais, realizados a partir de 2005, propiciaram uma série de estudos relacionados a gênero e sexualidade, muitos refletiam as preocupações sociais com a questão do HIV/AIDS e da gravidez na adolescência. Tais preocupações vinham sendo fonte de indagação e intervenção desde a década anterior e as pesquisas reforçaram a importância da educação sexual nas escolas, como medida de prevenção. A autora deste artigo foi contemplada com financiamento no edital de 2008 e realizou uma investigação sobre o exercício da

sexualidade por mulheres jovens em Recife e Caruaru, e sua relação com a contracepção e a prevenção.

A pesquisa foi realizada com mulheres jovens em Recife e Caruaru, entre 2008 e 2010, abordando a presença de conhecimentos sobre sexualidade e estratégias de prevenção ao HIV/Aids e anticoncepção. Foram feitas entrevistas com 22 jovens e observação participante em três circuitos de sociabilidade juvenil.

A pesquisa destacou que a sexualidade das jovens ainda é pouco explorada nas ciências sociais e da saúde. As jovens aprendem sobre sexualidade a partir de suas vivências cotidianas, da mídia e de conversas com amigas. Na família, as conversas são raras e recaem quase exclusivamente sobre as mães (Quadros et al. 2011a; Quadros et al. 2012).

A virgindade continuava sendo um valor moral importante. É esperado que a jovem “pareça virgem” mesmo quando já iniciou sua vida sexual. Informações qualificadas sobre sexualidade só chegam a essas jovens no ensino médio, geralmente após uma gravidez ou a descoberta da atividade sexual. O silêncio ou a abordagem naturalizada do sexo e da reprodução pelos serviços públicos de saúde e das escolas reforça um tratamento limitado e moralizante da sexualidade, focada exclusivamente em riscos (Quadros et al. 2011a; Quadros et al. 2012).

A pesquisa não teve autorização para acessar as escolas. O contato com as jovens foi realizado nas imediações das mesmas. Muitas mães, ao saberem das entrevistas, impediram sua continuidade. Isso evidencia o controle social e familiar sobre o corpo e o saber das jovens (Quadros et al. 2011b).

Os nossos contatos com as professoras e professores do ensino básico e com mulheres jovens mostraram que, apesar de duas décadas de debates sobre educação sexual, a sexualidade das jovens ainda era tratada de forma marginal nesses espaços institucionais de saúde e educação. As escolas e os serviços de saúde contribuíam para esse tratamento, por

persistirem na ênfase do risco, geralmente de forma reativa. A dificuldade de acesso ao campo de pesquisa, marcada pela resistência das escolas e pelo veto das mães, limitava evidentemente o direito da juventude à informação e estava embasada em ideias conservadoras.

As experiências vividas na formação de professoras e professores, bem como durante as pesquisas com mulheres jovens urbanas e rurais, das regiões litorânea e do agreste, revelavam seja o potencial transformador da educação em sexualidade e direitos humanos, seja as fortes barreiras estruturais, culturais e institucionais que se interpunham. Em contextos marcados por conservadorismo, desigualdade e controle moral sobre os corpos, o trabalho educativo se afirmou como prática de resistência e produção de cidadania, ainda que constantemente cerceado.

‘Kit Gay’, ‘ideologia de gênero’ e a política do medo: a década de 2010

Um conjunto de fatos novos revelaram os investimentos feitos nessa segunda década do século XXI, na esteira da onda conservadora que passou a assolar o país, a exemplo da operação lava-Jato, das jornadas de junho de 2013, da orquestração do golpe parlamentar que resultou no impeachment da Presidenta Dilma e da prisão do ex-presidente Lula.

Como vimos, a rede de oposição não surgiu do nada. Ela foi tecida ao longo dos últimos anos, em contraposição aos avanços da democratização da sociedade e do Estado, que eram vistos como ameaças por estruturas religiosas, morais e políticas. Isso porque elas percebiam, e continuam percebendo, a garantia do conhecimento e autonomia corporal e sexual uma ameaça à ordem estabelecida.

Na educação, esse fenômeno se refletiu na perseguição aos termos gênero, orientação sexual, raça-etnia, regionalidade e outros marcadores sociais foram retirados do Plano Nacional

de Educação, em 2014. Seguiram o mesmo caminho, os planos municipais e estaduais de educação.

Em meio a essa perseguição, entre 2013 e 2014, o Instituto Papai realizou oficinas com homens jovens do Córrego do Jenipapo, em Recife, sobre direitos sexuais e questões LGBT-QIAPN+. Os participantes eram majoritariamente jovens negros, estudantes de escolas públicas e moradores de áreas com altos índices de violência, carência de equipamentos públicos e vulnerabilidades diversas.

As oficinas foram parte do projeto “Serviços Amigáveis em Saúde Sexual e Reprodutiva para Adolescentes e Jovens” que teve 3 etapas. As atividades aqui analisadas fizeram parte da última etapa desse processo e tiveram duração de oito meses. O projeto tinha o objetivo de promover ações educativas em saúde sexual e reprodutiva, com vistas a promoção da saúde e prevenção de violência.

Neste período, os/as educadores/as enfrentaram desafios logísticos e simbólicos. Uma ajuda de custo era fornecida aos jovens e se mostrou importante para garantir o deslocamento, como também incentivava os jovens homens a participarem, porém o fator decisivo para a permanência foi a metodologia dialógica e o vínculo afetivo com os educadores. A evasão foi baixa, e os jovens relataram transformações em suas percepções sobre o mundo e suas relações sociais. Alguns, inclusive, buscaram continuar envolvidos em ações educativas após o encerramento das atividades.

Os educadores integrantes desse processo enfrentaram perseguições e ameaças. Em uma escola pública onde aconteciam as oficinas, o projeto foi interrompido por pressão de uma liderança local, religiosa evangélica, dona de uma creche na comunidade, que ameaçou a escola alegando que levaria o caso ao Ministério Público, caso a escola não suspendesse as oficinas para os jovens. Enfatizou que denunciaria a diretoria por “pro-

mover discussões sobre sexo e gays na escola”. O diretor, temendo repercussões, decidiu suspender as atividades.

Apesar da insistência dos alunos, que foram conversar com a diretoria, se colocando a favor das oficinas, a posição da escola foi de encerrar as atividades. Contando com apoio da Unidade de Saúde local, foram retomadas em outro espaço da comunidade. Mesmo com novas ameaças, os educadores mantiveram o projeto. As dificuldades em tratar da orientação sexual com os jovens eram evidentes: expressões ofensivas e reações violentas marcaram as discussões, e criar um ambiente seguro para o diálogo exigia persistência e sensibilidade.

Apesar dos grandes obstáculos, os resultados exitosos. A atividade exigiu bom preparo pedagógico, persistência e determinação dos educadores diante da resistência de lideranças religiosas da comunidade. Os educadores perceberam o aumento das dificuldades, agora tinham que lidar com boicotes e ameaças vindas da comunidade, agressividade e intolerância por parte dos jovens. Ficou fatigante conseguir conversar sobre orientação sexual com os jovens, as reações iam desde negar a existência de pessoas LGBTQIAPN+ até gritar e enunciar expressões machistas e homofóbicas para se referir a essa população, tais como: ‘São os viadinhos!’, ‘Aqueles que dão o cú!’, ‘Ê os boiola, os afeminados!’ Era difícil tornar o ambiente propício ao diálogo. Muitas dificuldades e resistências já existiam na década anterior, mas agora acrescidas do aumento significativo de uma série de adversidades, que tornavam o trabalho educativo mais difícil.

Para nós mulheres, essa ofensiva conservadora incluiu especialmente o ataque a autonomia corporal pelas pautas do estatuto do nascituro e outras tentativas de limitar ou anular os casos em que o aborto é permitido legalmente. Também incluiu a ofensa a Maria da Penha, numa tentativa de desacreditar a sua vitória judicial e a sua história de vítima de violência e sofrimento.

No caso das pessoas LGBTQIAPN+, a ofensiva resgata e valoriza piadas e expressões discriminatórias, polêmicas em torno do direito ao nome social e a utilização do banheiro por pessoas trans, bem como o boicote ao conteúdo de orientação sexual nas escolas.

Nessa estratégia adotada pelos conservadores o chamado ‘Kit gay’ estava envolvido numa campanha brutal de inverdades, discriminação, desinformação e boicotes propagados por grupos conservadores e fundamentalistas religiosos para alimentar o pânico moral e atacar políticas públicas de educação sexual e de combate à discriminação nas escolas (Miguel, L. F. 2018; Corrêa; Kalil 2021; Mikolsci; Campana 2017; Serrano 2017; Vianna; Bortolini 2020; Bortolini; Vianna 2022; Prestes 2021; Carreira; Lopes 2022).

As inverdades, a desinformação e a discriminação alimentaram o movimento ‘Escola Sem Partido’, que passou a atacar a liberdade de cátedra, incentivando alunos e pais a denunciarem professores que abordassem temas como gênero, sexualidade, direitos humanos ou política em sala de aula. Isso gerou um clima de medo e perseguição dentro das escolas, afetando diretamente o trabalho pedagógico e contribuindo para o avanço de uma agenda conservadora que buscava silenciar debates fundamentais para a formação cidadã (Bortolini; Vianna, 2022; Carreira; Lopes, 2022).

Essas oficinas ocorreram exatamente nos anos onde a disputa pelo conceito de gênero se tornou acirrada e os planos nacional, estaduais e municipais de educação foram alvo de disputa política para a exclusão dos termos gênero, identidade de gênero, orientação sexual ou sexualidade de seus conteúdos. A disputa foi vencida pelos conservadores e os termos excluídos.

Apesar de ter havido a judicialização da perseguição aos conceitos de gênero, sexualidade e termos a ele relacionados e o Supremo Tribunal Federal ter chegado ao consenso de que a proi-

bição dos conteúdos de gênero e sexualidade nas escolas é ilegal, a maior parte das escolas seguem sem trabalhar esses assuntos e muitos professores e professoras se sentem temerosos em trabalhar tais temas (Bortolini; Vianna 2022; Carreira; Lopes 2022).

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada sem trazer qualquer menção explícita a questões de gênero e localizar a sexualidade entre os conteúdos das ciências da natureza, mesmo reconhecendo que o conceito possui uma dimensão social.

Poderíamos citar vários momentos que esse processo se evidenciou, mas há um que foi bastante significativo, ocorrido no ano de 2019, numa escola pública estadual, de em um bairro periférico do Recife. Educadores do Instituto Papai realizavam uma oficina, com uma metodologia que propunha a participação de todos, por meio de perguntas escritas e colocadas em uma caixa, para que os jovens pudessem fazer perguntas sem se identificarem.

Depois da caixa circular, os educadores então pegavam um papel aleatoriamente, abriam, liam a pergunta e começavam a conversar sobre o que ali estava escrito. Saíram perguntas como: ‘Sexo anal engravida?’, ‘O que se faz para não pegar AIDS?’, ‘Transar com camisinha tira o tesão?’ Abríamos as perguntas e de maneira cuidadosa, conversávamos com os participantes que, mesmo rindo inicialmente das questões, se mostraram bem interessados no diálogo. Até que se tirou uma pergunta que gerou um burburinho ruidoso, com conversas paralelas e alguns gritinhos provocativos: ‘O Kit gay existe?’ O debate se seguiu de forma intensa, porém, mesmo que tentássemos informar que essa uma ideia deturpada sobre um material educativo, os comentários evidenciavam que circulava no imaginário popular a ideia de que ‘sim, havia um kit gay e esse era perigoso’.

Durante essa atividade, a pergunta serviu como ponto de partida para que tentássemos desmistificar o termo e explicar

que nunca houve um ‘kit gay’. Porém, houve muita resistência e o diálogo, por vezes, era acionado pela via de argumentos de base religiosa fundamentalista, como ‘isso é pecado’, ‘homem é homem e mulher é mulher’ e ‘lá na igreja disseram que tinha sim esse kit’.

A expressão surgiu no contexto de ataques conservadores ao ‘Projeto Escola sem Homofobia’ (Ver notas de rodapé 7 e 8). Naquele ano de 2019, esse debate havia voltado com força no processo eleitoral e o que aconteceu na escola exemplifica como projetos voltados à educação para a diversidade e os direitos humanos foram atingidos pelas campanhas de desinformação e pela criação de um pânico moral (Burity 2019; Rocha 2021; Mikolsci; CAMpana 2017; Bortolini; Vianna 2022; Carreira; Lopes 2022).

O fortalecimento dessas forças reacionárias se deve a um longo processo que desde a década de 1990 acompanhou a promoção e expansão dos direitos sociais com base na constituição de 1988 e a adoção do modelo neoliberal que limitou as possibilidades de financiamento das políticas sociais.

Se adicionou a isso o histórico boicote de setores conservadores da igreja católica e o crescente boicote de setores da igreja evangélica, que adquiriram capilaridade e crescente adesão social, entre outros fatores. Tudo isto transformou o debate sobre direitos em uma apologia a costumes que se viabilizou como força política para a conquista de cargos eletivos, culminando na eleição de Jair Bolsonaro à presidência, em 2019.

O combate incisivo ao gênero pode ser compreendido como uma forma encontrada por certos grupos poderosos como o Estado, setores das Igrejas e dos movimentos políticos, que adotam como forma de defender seus interesses patriarcais, assustar e intimidar pessoas, de modo que elas venham a aceitar preceitos e censuras, passando ora a conceberem-se culpadas por sentirem o que sentem, ora à vontade para manifestar medo e ódio contra grupos vulneráveis.



Como observa Judith Butler (2024: 13):

“a identificação de minorias sexuais e de gênero como perigosas para a sociedade, como exemplos da força mais destrutiva do mundo, a fim de privá-las de seus direitos, proteções e liberdades fundamentais, enreda a ideologia antigênero no facismo”.

Nós mulheres e as pessoas LGBTQIAPN+ começamos a lutar para não perder direitos e não para conquistá-los, nessa década.

Considerações finais

Nossas reflexões e os estudos aqui indicados convergem na compreensão de que as resistências às questões de gênero e sexualidade já existiam.

Quando as lutas por direitos, a criação de novos direitos e as políticas sociais de democratização da sociedade foram se desenvolvendo e institucionalizando, mesmo que precariamente, nas décadas de 1990 e 2000, as forças conservadoras passaram a observar os modos de operação que as fizeram exitosas e organizavam sua reação. A reação que se fizera mais branda na primeira década do século XXI, se tornou mais enfática e agressiva na segunda década, quando essas iniciativas foram sendo paulatinamente descontinuadas e o tom de agressividade e ameaça começou a ser normalizado. Ocorreu o fortalecimento do conservadorismo, no qual a ideologia antigênero serviu como catalizador de um ataque reacionário.

Isto nos chamou a atenção porque os resultados alcançados, na primeira década do século XXI, pareciam promissores. Pretendíamos uma transformação e havíamos conseguido a sensibilização a respeito dos temas. As dificuldades foram percebidas, na época, como resistências em lidar com tabus e falta de debate sobre as temáticas, mas o objetivo era tornar os assuntos cada vez mais discutidos para que o exercício pleno da cidadania

nia pudesse ser alcançado, como um componente importante do processo de redemocratização da sociedade brasileira.

É possível compreender a campanha do ‘Kit gay’ como expressão de uma política de controle dos corpos, saberes e sexualidades, articulada por meio do que Foucault denomina como biopoder — o poder de gerir a vida, regulando condutas e impondo normas a partir de discursos supostamente legítimos (Foucault 1975; 1976).

O que se percebe é que o *modus operandi* do campo reacionário é o caminho do medo, constantemente manipulado para construir o que Foucault chamaria de “regime de verdade”, isto é, uma estrutura discursiva que, mesmo baseada em inverdades e promovendo a desinformação, passou a funcionar como verdade socialmente aceita e legitimada politicamente.

O paradoxo está justamente aí: ao mesmo tempo que o discurso conservador tenta silenciar o debate sobre gênero e sexualidade, ele o intensifica por meio da espetacularização do medo, do uso de imagens grotescas e da vigilância moral, especialmente sobre professoras, professores e corpos dissidentes, que por meio da repressão ‘produz verdades’ e define o que pode ou não ser dito e ensinado.

As perseguições aos projetos educativos e aos educadores evidenciam como a atuação do poder está não apenas nos grandes aparelhos de Estado, mas nas relações cotidianas, nos pequenos controles, na coerção simbólica, pois “o poder está em toda parte... porque ele não vem de um lugar, mas é exercido em rede” (Foucault 1976).

O marco dos direitos humanos parece ter se enfraquecido em favor de um outro tipo político de sujeito que se propõe a manejar crises e problemas difíceis por meio de soluções fáceis que nada resolvem ou por meio de exclusões de gênero e sexualidade que se configuraram num ataque ao feminismo e ao movimento LGBTQIAPN+. Para isso, transformaram o termo

‘ideologia de gênero’ em um vetor de estímulo a preconceitos, agressões, vigilância e exclusões. Para legitimar suas ações, operaram uma adição semântica desses movimentos e dos conceitos a eles relacionados, como sinônimos de anticapitalismo, comunismo e esquerda.

Se na primeira década dos anos 2000 havia um mínimo consenso sobre a importância de tratar tais temas embora as dificuldades tenham sido imensas, hoje temos esses direitos sendo tratados como ameaça por parcela significativa da população.

A escola, vista como local de transformação no processo de democratização da sociedade, passou a ser considerada um espaço de risco para crianças e jovens por essa parcela da população, a partir do estímulo a projetos como o ‘Escola Sem Partido’, o incentivo ao *homeschooling* e a militarização das escolas, entre outras políticas que foram se desenvolvendo nos anos de 2020 (Carreira; Lopes 2022).

O que percebemos hoje é nossas iniciativas estão mais no âmbito da resistência, mas precisamos construir novas maneiras de enfrentamento. Ao descrever esses obstáculos, buscamos iluminar como essas fissuras sociais — esses momentos de negação, medo e repressão — podem servir como cartografia para futuras intervenções. Se a educação sexual, os conceitos de gênero e sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero, direitos sexuais e reprodutivos são hoje um campo minado, compreender essas reações é também aprender a desarmá-las. Nas brechas do conservadorismo, ainda que estreitas, persistem as possibilidades de resistência.

A operacionalização das pautas conservadoras em movimentos reacionários tem constantemente capturado conceitos e modos de organização progressistas, fazendo uma releitura que esvazia os sentidos construídos e propõem novos sentidos para ocupar e confundir os espaços e modos de operação que construímos com o sangue e o sofrimento de muitas pessoas e

movimentos sociais e políticos, desde a resistência à ditadura militar de 1964.

As ações ou políticas relacionadas a educação sexual nas escolas, por exemplo, continuam frágeis e sua adoção é pontual, mesmo levando-se em conta que há um arcabouço legal favorável à sua efetivação e continuidade, como a ação direta de constitucionalidade (ADI) 5668 (2024), que reafirmou a necessidade e a obrigação das escolas em abordarem os temas da discriminação de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, por exemplo.

O que ponderamos é que a disputa dos sentidos não pode se dar apenas como reação, acreditamos que essas reflexões podem contribuir para a construção de novas formas de ação. O importante é entender que a fórmula de legitimação reacionária não pode ser replicada apenas como uma apropriação de estratégias que lhes foram bem-sucedidas. Precisamos criar nossas estratégias a partir da compreensão e superação das fórmulas que os tem legitimado.

As experiências vividas na formação de professores, nas pesquisas sobre mulheres jovens urbanas e rurais e nas oficinas com homens jovens revelam tanto o potencial transformador da educação em sexualidade e direitos humanos quanto as fortes barreiras estruturais, culturais e institucionais que se interpoem. Em contextos marcados por conservadorismo e reacionarismo, desigualdade e controle moral dos corpos, o trabalho educativo se afirma como prática de resistência para a produção de cidadania, ainda que constantemente ameaçado.

É importante enfatizar que a resistência foi contínua na década de 2010. Além de ganhos legislativos e em resoluções do Conselho Nacional de Educação antes do governo Bolsonaro, podemos mencionar iniciativas relacionadas a propagação de perspectivas de gênero e diversidade sexual nas universidades, como a continuidade das atividades em grupos de pesquisa e

de extensão dedicados aos temas relacionados aos conceitos de gênero e sexualidade. Ou ainda, a oferta de cursos de especialização em gênero e políticas públicas.

Em Pernambuco, o primeiro curso de especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas, foi realizado entre 2013 e 2015 pela Secretaria da Mulher em parceria com o FAGES e a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) (Scott et al., 2016). O segundo, oferecido pela FUNDAJ em parceria com o FAGES, intitulado Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas: práticas educacionais, está finalizando em novembro de 2025.

Algumas atividades relacionadas ao ensino básico também continuaram a ser realizadas, como cursos de formação de professores oferecidos por universidades como a UFRJ e grupos de gênero e enfrentamento a violência nas escolas de ensino médio de Pernambuco.

Muitas outras iniciativas de comunidades, movimentos sociais, secretarias de governo tem ocorrido como forma de resistência (Carreira; Lopes 2022). Houve também continuidade das atividades da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação: em defesa do direito à educação e contra a censura nas escolas, iniciada em 2008 e coordenada pela Ação Educativa (Carreira; Lopes 2022). Merece destaque, ainda, o Movimento Estratégico pelo Estado Laico (MEEL) que foi lançado em 2013, como iniciativa da Plataforma Dhesca-Brasil, Articulação de Mulheres Brasileira (AMB), Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) e o Conselho Federal de Psicologia (Carreira; Lopes 2022).

Assim, as resistências continuaram e continuam acontecendo. O trabalho de desconstrução dessa política do medo conta com essa rede de resistência e já é possível compreender que uma verdadeira transformação requer a institucionalização das discussões de gênero, sexualidade articuladas às de racismo,

questões das etnias indígenas e desigualdades e classe. Também é possível apontar que os processos pedagógicos precisam ocorrer dentro do espaço escolar de modo estruturado, para que seja possível uma transformação. Além disso, a estabilidade, valorização e o plano de carreira docente, bem como a manutenção de infraestrutura adequada nas escolas são fundamentais para o fortalecimento e a continuidade das atividades de resistência e transformação.

Notas:

¹ Agradecemos a Cristina Buarque e Parry Scott pelas leituras e sugestões. Agradecemos a Cristina Buarque pela revisão. Versões anteriores deste trabalho foram apresentadas no VI Congresso Internacional sobre Estudos de Diversidad Sexual en Iberoamérica: Deseos, espacios e identidades (VI CIEDSI) do Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las sexualidades (Red-Liess), ocorrido em Girona (Espanha), de 17 a 19 de julho de 2024 e na XV Reunião de Antropologia do Mercosul, realizada entre os dias 4 e 8 de agosto de 2025 na Universidade Federal da Bahia. Agradecemos aos integrantes dos grupos de trabalho o diálogo.

² A SECAD foi criada em 2004 para abrigar políticas de inclusão. Em 2011, foi incorporada à atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi).

³ A SPM foi criada em 2003 e alcançou o status de Ministério de Políticas para as Mulheres em 2010. Perdeu o status de Ministério, em 2015, sendo incorporado como secretaria no Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, na crise de governabilidade que levou ao golpe parlamentar que articulou o impeachment da Presidenta Dilma, em 2016.

⁴ Tais ações não eram feitas isoladamente pelos autores. Havia uma equipe que trabalhava nos cursos, oficinas e pesquisa. No caso da UFPE, essas equipes eram compostas por professores e estudantes, além de convidados especialistas nos temas que estavam sendo trabalhados. No curso presencial Dias de Diversidade, por exemplo, chamamos representantes de muitas ONGs para falarem a respeito de suas experiências. No caso do Instituto Papai também havia uma equipe formada por educadores e estagiários. Entretanto, o que falamos a respeito dessas experiências, no presente artigo, é de nossa inteira responsabilidade.

⁵ Entendemos juventude como um conceito que não se restringe à faixa etária. Consideramos que os intervalos de idades sofrem influência de questões

de classe, gênero, raça, religião, região. São marcadores sociais importantes para contextualizar as diferentes juventudes, como ilustram mulheres e homens estudiosos da questão, a exemplo de Castro; Abramoway; Silva (2004); Heilborn et al (2005); Quadros (2007).

⁶ Há uma vasta bibliografia acerca desse tema, indico ao leitor consultar o artigo de Sônia Correia (2018) que faz uma análise cronológica dos acontecimentos.

⁷ Não é possível achar a página do Programa, ela parece ter sido descontinuada. O projeto fez parte do Programa Brasil Sem Homofobia (2004) e, segundo o que anuncia no seu caderno: “O Projeto Escola sem Homofobia visa contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Essa contribuição se traduz em subsídios para a incorporação e a institucionalização de programas de enfrentamento à homofobia na escola, os quais pretendemos que façam parte dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino do Brasil. Dessa maneira, o Projeto Escola sem Homofobia vem somar-se aos legítimos esforços do governo em priorizar, pela primeira vez na história do Brasil, a necessidade do enfrentamento à homofobia no ambiente escolar” (Brasil. Ministério da Educação. Caderno Escola Sem Homofobia, Brasília 2011, p.8). Acesso em: 11/09/2025. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>

⁸ Segundo consta no Caderno: “A proposta do Caderno Escola sem Homofobia é um convite a gestoras/es, professoras/es e demais profissionais da educação para um debate, oferecendo instrumentos pedagógicos para refletir, compreender, confrontar e abolir a homofobia no ambiente escolar” (Ministério da Educação. Caderno Escola Sem Homofobia, Brasília, 2011, p.13). Acesso em: 11/09/2025. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>.

⁹ O nome dessa lei é uma homenagem a Maria da Penha, uma vítima que lutou por mais de uma década para que seu ex-marido agressor fosse punido e se fizesse justiça.

¹⁰ Disponível em <http://www2.secmulher.pe.gov.br/web/secretaria-da-mulher/publicacoes>. Acesso em 20/09/2025.

¹¹ O Projeto Dias de Diversidade e de Diferença, sob coordenação geral do Prof. Parry Scott, foi desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), através do Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade (FAGES) do Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA), Departamento de Antropologia e Museologia (DAM), em parceria com o Grupo de pesquisa Gênero, Educação e Inclusão (GEIN), do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE). Nesse projeto Marion Coordenou o curso realizado em Caruaru.

¹² É possível acessar o material de reflexão resultante do curso no livro: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio (Orgs). *Gênero, Diversidade e Desigualdades na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente*. Recife: Editora UFPE, 2009.

¹³ O Curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), sob coordenação geral da Profa. Lady Selma Albernaz, foi desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), através do Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade (FAGES) do Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA), Departamento de Antropologia e Museologia (DAM), em parceria com o Grupo de pesquisa Gênero, Educação e Inclusão (GEIN), do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste, com o financiamento da SECA-DI. Nesse projeto Marion coordenou a tutoria.

¹⁴ Infelizmente, com o fechamento da Instituição em 2020, os arquivos dos projetos não estão mais disponíveis publicamente, mas parte dos matérias que a organização trabalhava, ainda podem ser acessados no site: <https://institutopapai.blogspot.com/p/quem-somos.html>.

Referências:

- ALTMANN, H. 2002. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 575–585.
- BORTOLINI, A.; VIANNA, C. 2022. Política de educação em gênero e diversidade sexual: Histórico e presente da experiência brasileira, *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2215-2234, nov.
- BRACKE, Sara y PATERNOTTE, David (Orgs.).2018. *HABEMUS GÊNERO! LA IGLÉSIA CATÓLICA Y IDEOLOGÍA DE GÉNERO*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids - ABIA / Akahatá - Equipo de Trabajo en Sexualidades y Géneros.
- BRASIL. 2011. *Caderno Escola Sem Homofobia*, Ministério da Educação, Brasília. Acesso em: 11/09/2025. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNj-zPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>.
- BUTLER, Judith. 2024. *Quem tem medo do Gênero?* São Paulo: Boitempo.
- BUTLER, Judith. 2003. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CARRARA, S. et al. (org.).2017. *Gênero e diversidade na escola: Avaliação de processos, resultados, impactos e projeções*. Rio de Janeiro: CEPESC.



- CARREIRA, Denise. 2015. Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: A agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042016101028/en.php>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- CARREIRA, Denise; LOPES, Bárbara (Orgs). 2022. Gênero e educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito à educação. São Paulo: Ação Educativa.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam e SILVA, Lorena Bernadete da. 2004. *Juventudes e sexualidade*. Brasília, DF: UNESCO Brasil.
- CORRÊA, S. 2018. A “política do gênero”: Um comentário genealógico. *cadernos pagu*, v. 53, e185301. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/vwdzHh6pHS6ZBVskqfLrqrg/?lang=pt&format=html>. - Acesso em: 20 mar. 2025.
- CORRÊA, S.; PARKER, R. 2011. Sexualidade e política na América Latina: Histórias, interseções e paradoxos. Rio de Janeiro: ABIA.
- DOS PASSOS, M. C. A.; BORTOLINI, A. 2022. Embates eleitorais no Brasil contemporâneo: O lugar do gênero e da sexualidade. *NACLA Report on the Americas*, v. 54, n. 1, p. 16-21.
- FACCHINI, R.; CARMO, Í. N.; LIMA, S. P. 2020. Movimentos Feminista, Negro e LGBTI no Brasil: Sujeitos, teias e enquadramentos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e230408. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dpGVh8qs3Khmr8pbSkY7Rvx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2025.
- FOUCAULT, 1976. Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, Michel. 1976. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes.
- HARAWAY, Donna. 1995. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu* (5), pp. 07-41.
- HEILBORN et al. (orgs). 2005. *Sexualidade, família e ethos religioso*. Rio de Janeiro: Garamound.
- HEILBORN, Maria Luiza; RIBEIRO, Letícia. 2016. “Capacitação de quadros em Políticas Públicas com enfoque em gênero e raça: A narrativa de uma experiência”. In: Parry Scott (Org). *Educação, feminismo e o estado no Brasil*. Recife: Editora UFPE, pp. 175-196.
- MATOS, M.; PARADIS, C. G. 2014. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. *Cadernos Pagu*, n. 43, p. 57-118, jul./dez. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/ZThn9C6WZM-8tpMhN3BWM4Qp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2025.

- MIGUEL, L. F. 2016. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Revista Direito e práxis*, v. 7, n. 15, p. 590-621. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3509/350947688019.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.
- MIKOLSCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. 2017. ‘Ideologia de gênero’: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, vol. 32, no 3, setembro/dezembro, pp.723-745.
- PARKER, Richard G. 1991. *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Best Seller.
- PRESTES, Stella Bárbara Seródio. 2021. *As Abordagens Sobre a Educação Sexual na Produção Científica Brasileira: Publicações em Periódico da Área de Ensino*.
- QUADROS, M. T. 2014. Desenvolvimento, Sexualidade de Mulheres Jovens, Políticas de Educação e Práticas Educativas: entre ausências, silenciamentos e invisibilizações. *Revista Antropológicas*, v. 25, p. 175-206.
- QUADROS, M. T.; ADRIÃO, Karla Galvão ; SILVA, Núbia Michella C. da ; XAVIER, Anna Karina ; TEODÓSIO, Ana Marta de Carvalho ; MELO, Maria Júlia Carvalho de ; SILVA, Fabiana Beatriz da ; BARBOSA, R. 2011b. Relatório Final da pesquisa CNPq proc 402947/2008-8 - Mulheres jovens e dupla proteção em diferentes circuitos de socialidade: um estudo comparativo em Recife e Caruaru - PE.
- QUADROS, M. T.; NASCIMENTO, R. N. F. 2015. O diálogo entre Antropologia e Educação: experiências com a diversidade na formação de professores da educação básica. *Amazônica: Revista de Antropologia*, v. 7, p. 244-263.
- QUADROS, Marion Teodósio de, ADRIÃO, Karla Galvão, TEODÓSIO, Ana Marta de Carvalho, MELO, Maria Júlia Carvalho de. 2012. “Mulheres jovens, sexualidade e redes de convivência em uma comunidade rural de Caruaru/Pe: circuitos (des)integrados?”. *Revista Antropológicas*, (23): 145 - 168.
- QUADROS, Marion Teodósio de, ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira. 2010. “Feminismo, academia e formação: reflexões a partir de ações do FAGES e do GEIN”. In: *Desigualdade e justiça social - vol. II: diferenças culturais e políticas de identidade*, pp. 277-292. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, v.II.
- QUADROS, Marion Teodósio de. 2007. “Jovens, contracepção e conversas com os pais: Comparando opiniões de moças e rapazes de famílias urbanas e rurais”. In: SCOTT, Parry; ATHIAS, Renato; QUADROS, Marion Teodósio. (Org.). *Saúde, sexualidade e famílias urbanas, rurais e indígenas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 75-95, 2007.

- QUADROS, Marion Teodósio de., ADRIÃO, Karla Galvão, XAVIER, Anna Karina. 2011a. “Circuitos (des)integrados? Relações de convivência entre mulheres jovens e profissionais de saúde numa comunidade de periferia da cidade do Recife (PE)”. In NASCIMENTO, Pedro & RIOS, Luís Felipe (orgs.): Gênero, saúde e práticas profissionais, pp. 73-94. Recife: Editora Universitária da UFPE, Série Família e Gênero, v.17.
- RAMÍREZ, Gabriela Arguedas. 2021. “‘Ideologia de gênero’, neointegrismo católico e fundamentalismo evangélico: a vocação antidemocrática”. In: Sonia Corrêa (ed.), Políticas antigênero na América Latina [livro eletrônico]: resumos dos estudos de casos nacionais. Tradução Nana Soares.1. ed, Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids - ABIA, pp. 57-69.
- ROSEMBERG, F. 1985. Educação sexual na escola. Cadernos De Pesquisa, (53), 11–19.
- RUBIN, G. 1993. O Tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo. Recife, S.O. S. Corpo.
- RUBIN, Gayle. 2003. Pensando Sexo: Notas para uma teoria radical da política da sexualidade. Cadernos Pagu, Campinas, n.21, p.157-209.
- SCOTT, J. 1993. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Recife, S.O.S. Corpo.
- SCOTT, Parry (Org). 2016. Educação, feminismo e o estado no Brasil. Recife: Editora UFPE, 2016.
- SCOTT, Parry; AMÂNCIO, Dayse; CARDOSO, Grazia; FONSECA, Raíssa; ANDRADE, Larissa; SILVA, Magda Cristina Alexandre; CARVALHO, Viviane Kelly Fernandes de. 2016. “Educação articulando feminismos no Estado: FAGES e o curso Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas”. In: Parry Scott (Org). Educação, feminismo e o estado no Brasil. Recife: Editora UFPE, 2016, pp. 197 – 224.
- SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio (orgs). 2009. Gênero, Diversidade e Desigualdades na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente. Recife: Editora UFPE.
- SERRANO, Fernando. 2017. La tormenta perfecta: Ideología de género y articulación de públicos. Sexualidad, Salud y Sociedad 27, Rio de Janeiro, CLAM, pp.149-171.
- SERRANO, Fernando. 2021. “Políticas Antigênero: um olhar panorâmico”. In: Sonia Corrêa (ed.), Políticas antigênero na América Latina [livro eletrônico]: resumos dos estudos de casos nacionais. Tradução Nana Soares.1. ed, Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids - ABIA, pp. 44-56.
- SIMON, W. and GAGNON, J. 1999. “Sexual Scripts”. In: PARKER, R. & AGGLETON, P. (ed.) Culture, society and sexuality: a reader. London: UCL.

- CORREIA, Sonia; KALIL, Isabela. 2021. POLÍTICAS ANTIGÊNERO EN AMÉRICA LATINA: BRASIL – ¿LA CATASTROFE PERFECTA? Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids - ABIA.
- VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. 2004. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan.
- VIANNA, C.; BORTOLINI, A. 2020. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: Tensões e disputas. Educação e Pesquisa, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Tc37WjhH7ywmFCpJJ4NbBCH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

Gender, reproduction, and sexuality in education as contested rights in the 2000s and 2010s: activities from elementary to high school teachers and young people in Pernambuco.

Abstract: This article analyzes educational experiences concerning gender equality, sexual, and reproductive rights in Pernambuco, Brazil, involving young people and teachers. In the 2000s, despite challenges, the context was more favorable to strengthening these agendas. However, in the 2010s, conservative resistance, such as the mobilizations against the ‘kit gay’ and ‘gender ideology’, consolidated a reactionary activism that led to a retreat of policies aimed at Gender and Sexual Diversity Education and the silencing of the topic in schools. The study highlights both the transformative potential of education for citizenship and the limits imposed by inequality and conservatism. It also points out that resistance to such initiatives dates back to the beginning of the 20th century but intensified in the 2010s, articulated by political, religious, and media forces. It concludes that education in this field remains a contested space where resistance is essential for social transformation.

Keywords: Education. Gender. Sexuality. Sexual and Reproductive rights. Conservatism.

Recebido: 22.09.2025

Aceito: 24.11.2025