

CAPÍTULO 5
Movimento LGBTQIA+

No seio das articulações mais amplas de vários movimentos sociais em defesa da visibilidade e da construção de novos modos de conhecimento, de cidadania e de luta por direitos civis, Anderson Ferrari (2004) descreve que, no início, o movimento era conhecido pela sigla GLS e começou a se organizar no final dos anos de 1970 e princípio dos anos de 1980. Nesse movimento não havia tanta preocupação com a educação escolarizada e um dos objetivos era – e ainda é – a construção de sujeitos responsáveis pela transformação de visões, hábitos, posturas e comportamentos a partir do conhecimento de si e do mundo, da luta por igualdade de direitos e do combate à violência.

De fato, quando o movimento gay se propõe a pensar a organização dos discursos produzidos pela sociedade para enquadrar e controlar as práticas homoeróticas, ele passa a questionar essas relações de poder presentes na sexualidade e a criticar os saberes sobre os corpos e os desejos homoeróticos até então produzidos e ensinados. Em função desse questionamento e dessa desnaturalização das desigualdades, juntamente aos coletivos de mulheres e feministas em geral, o movimento LGBTQIA+ é, atualmente, um dos principais alvos de ataques de grupos conservadores e reacionários. Uma das manifestações mais inequívocas é a defesa do projeto Escola sem Partido, que busca coibir o debate sobre gênero e sexualidade na educação básica.

Assim, em razão do desconhecimento quanto à epidemia de Aids e dos preconceitos surgidos a reboque, no começo

da década de 1980, o movimento gay reagiu a essa relação de poder aviltante propondo novas maneiras de conhecimento. As propostas seguem em dois sentidos: por um lado, desconstruem e combatem os discursos moralistas dominantes; e, por outro, elaboram novos modos de entendimento sobre as práticas sexuais e os comportamentos individuais (FERRARI, 2004). Assim, o movimento vem lutando para inserir a compreensão da homossexualidade também como uma realidade política, não exclusivamente do âmbito sexual e privado.

Visto que nossa herança cultural heteronormativa e religiosa judaico-cristã historicamente restringiu a homossexualidade ao campo do proibido, discuti-la – inclusive na escola –, defendê-la, produzir saberes sobre ela e lutar pela visibilidade de seus sujeitos apresenta um apelo de transgressão. É contra essa tentativa de retirá-la da esfera da “anormalidade” que lutam os defensores da Escola sem Partido, pois é útil tratar a homossexualidade como anomalia, bem como, paradoxalmente, a desigualdade feminina como um fenômeno “natural”, impedindo a emergência e a consolidação de novas relações entre conhecimento, indivíduos, sociedade e cultura.



Figura 5: Parada LGBTQIA+ em Curitiba (PR)

Fonte: Paulo Lisboa, para Brazil Photo Press.⁸

O trabalho de Cláudia Vianna (2015) explora as relações entre os movimentos sociais e o Estado na elaboração e promoção de políticas públicas educacionais endereçadas para a diversidade sexual e as relações de gênero. O entendimento da inserção das discussões de gênero e de diversidade sexual nas políticas públicas da educação brasileira se deu, essencialmente, a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003. A inserção de tais demandas, como aconteceu e acontece com outros movimentos sociais, foi marcada por tensões e interlocções do governo com exigências coletivas pela redução das desigualdades e pela construção de direitos sociais oriundos do movimento LGBTQIA+.

Vianna (2015) ainda destaca as contradições recorrentes no processo de acolhimento e interlocção entre o coletivo e o

⁸ A imagem pode ser acessada no *link*: bit.ly/Parada_diversidade_curitiba.

governo, assim como os avanços significativos e os desafios relevantes. Uma das ressalvas que a autora levanta é que, ao introduzir tais demandas em suas pautas e ações, as políticas públicas desconsideram as relações de gênero que delinham os tradicionais – e, muitas vezes, conservadores – parâmetros que fundamentam as identidades de gênero e as identidades sexuais de docentes no cotidiano escolar, que impedem que as discussões e o amplo debate sobre o tema avancem no cotidiano da educação básica.

Embora não completamente atendidas, as demandas do movimento LGBTQIA+ em relação ao Estado se intensificaram porque tiveram escuta nos dois governos do então presidente Lula, sobre as demandas voltadas para a diminuição das desigualdades e pelo fim da discriminação e da violência contra pessoas LGBTQIA+. Num segundo momento, as demandas foram direcionadas para a conquista e/ou ampliação de direitos sociais e políticos. A pesquisadora entende políticas públicas como o Estado em ação em prol dos cidadãos.

Com efeito, a análise do processo de elaboração das políticas educacionais parte da elaboração de políticas públicas ligadas aos respectivos grupos, que demandam do Estado necessidades e urgências concretas, seja de cunho simbólico ou material. As políticas públicas de educação exigem, portanto, uma análise sociológica dos coletivos e dos campos sociais, que lutam e se articulam ao redor de interesses, muitas vezes, opostos. Tendo em vista a concepção monolítica do Estado, Vianna (2015, p. 793) deu ênfase ao “[...] seu caráter dinâmico e heterogêneo que, ao mesmo tempo, produz e sofre as consequências da luta pela concretização

de ideais democráticos e é posto em ação pelos diferentes governos, sendo o principal responsável pelo atendimento dessas demandas”.

A investigadora ainda atenta para o caráter sexuado – além de misógino e heteronormativo – do Estado e de suas macropolíticas, que regulam e interpelam as diversas concepções de família, educação, reprodução e desejo, sendo que a escola é um dos espaços sociais mais importantes de seleção, veiculação, reconhecimento e/ou ocultamento de direitos relativos às identidades de gênero e à sexualidade. Segundo o psicólogo e sociólogo italiano Alberto Melucci (2001, apud VIANNA, 2015), os movimentos sociais emergem na esfera do conflito decorrente da ausência de reconhecimento de certa identidade coletiva em um determinado contexto social, econômico e político.

Assim, os movimentos sociais possibilitaram a emergência de uma identidade coletiva, que atravessa muitos sujeitos e que se caracteriza pela interação, negociação e a necessária tensão peculiar a esses processos. Diante disso, Vianna (2015) defende que o diálogo contínuo com as investigações sobre gênero contribui para que os movimentos sociais pensem o gênero, o sexo e a sexualidade como fatores da organização social calcados nas diferenças que emergem das lutas pela expansão dos direitos. A partir das reflexões sobre a diversidade sexual e o pensamento feminista acerca das relações de gênero, a autora compreende o direito social como uma conquista historicamente contextualizada de entidades e de grupos que procuram transformar necessidades em direitos social e politicamente reconhecidos.

Portanto, tal como ocorreu com outros movimentos sociais, os conflitos, contradições, pressões e tensões do movimento LGBTQIA+, junto aos setores governamentais ligados à implementação de políticas de educação, introduziu novas aprendizagens e conceitos, não apenas nas instâncias estatais, mas também na sociedade em geral. A pesquisadora cita, por exemplo, os debates sobre a homofobia na escola, o respeito à travestilidade, o combate ao *bullying* homofóbico e o direito ao uso do nome social nas instituições de ensino. Ademais, a partir dessas ações, iniciou-se uma formação docente que busca desconstruir visões rígidas sobre as identidades de gênero e difundir conceitos igualitários e inclusivos, tendo como protagonistas principais Organizações Não Governamentais (ONGs) e entidades LGBTQIA+, atividades essas que foram propiciadas por editais emitidos pelo Ministério da Educação e, especialmente, pelo programa do governo federal chamado Brasil Sem Homofobia (BSH).

Da mesma forma que se passou com o movimento feminista e, sobretudo, a partir dele, a adoção da categoria gênero por parte do movimento LGBTQIA+ como ferramenta analítica permitiu a produção de saberes acerca do processo sociocultural e historicamente construído de controle dos corpos e dos desejos. Isso se deu por conta do intermédio de regulações explícitas, mas, na maior parte das vezes, indiretas, de produção de políticas educacionais e de práticas educativas recorrentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, a heterossexualidade e a proeminência do sexo masculino são impostas, intencionalmente ou não, como a regra e o que é considerado “normal”.

Apesar disso, nos documentos, pareceres e proposições do governo analisados por Vianna (2015), a ideia de desigualdade social ligada à sexualidade e ao gênero foi deficiente, aparecendo subsumida na grande ênfase dada ao termo “diversidade”. Vianna (2015) também mostra como o movimento LGBTQIA+ teve aprendizados com outros movimentos sociais. Um exemplo é o movimento negro, que, pelo menos desde o fim da década de 1950, enfatizou a importância do reconhecimento social e da atenção para a questão das desigualdades socioeconômicas, da participação política e da cidadania decorrentes da transformação da diferença em algo inferior e/ou menor. Com efeito, em primeiro lugar, o movimento feminista e, na sua esteira, o movimento LGBTQIA+ alertaram para o fato de que a identidade, o comportamento sexual, a vida privada e o desejo não devem ser os únicos alvos de demandas e ações, mas também a busca por reconhecimento, por respeito social – mais do que mera tolerância – e por igualdade de acesso a serviços, oportunidades, mercado de trabalho e direitos civis.

A ênfase na diversidade, segundo a autora, tem na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e nas políticas de financiamento propugnadas pelo Banco Mundial seus principais incentivadores, e é exemplificada pela Declaração Universal sobre Diversidade Cultural de 2002. Duas críticas podem ser feitas em relação a esse entendimento da identidade de gênero e da sexualidade enquanto algo apenas ligado à diversidade e ao multiculturalismo. A primeira é o mascaramento das desigualdades sociais, enquanto a outra admoestação advém dos referenciais marxistas histórico-críticos. Por exemplo,

os desenvolvidos por Saviani (1985), já que a insistência no “diverso” pode, por outra mão, ressaltar o individualismo e o conseqüentemente enfraquecimento das lutas coletivas em prol de realidades que atravessam várias pessoas por algum motivo, como é o caso das lutas identitárias empreendidas pelos inúmeros movimentos sociais. Portanto, na confluência dessas duas críticas, revela-se que,

[...] se é verdade que o uso do termo diversidade permite ganhar apoios na discussão política (por exemplo, com os empresários para implementar políticas específicas no emprego), perde em especificidade e precisão na construção das próprias demandas de direitos e agendas políticas [...], o problema que aqui se coloca é que incluir a defesa da diversidade não necessariamente abarca a superação das bases materiais desiguais [...] ou, no dizeres de Henri Lefebvre, ignorando as necessidades radicais que as diferenças, quando transformadas em desigualdade, expressam (VIANNA, 2015, p. 796).

Outra constatação pertinente da cientista é que, principalmente a partir do governo Lula (2003-2010), inúmeros levantamentos passaram a verificar o crescimento da produção acadêmica e didática sobre a educação escolar e em relação às questões de gênero e sexualidade, e a considerar os indicadores sobre a presença de práticas homofóbicas nas escolas. Além disso, as relatorias nacionais elaboradas em 2002 pela Plataforma Dhesca Brasil – uma articulação de 36 movimentos sociais brasileiros e ONGs que busca a reparação de direitos humanos, econômicos, ambientais e civis violados – também mostraram estudos independentes referentes aos casos de violação de direitos humanos, relativos à identidade de gênero e às práticas sexuais.

Um fato marcante foi a participação do governo brasileiro e de diversos sujeitos coletivos do país em conferências internacionais, o que ensejou a emergência de um pacto educacional direcionado a mitigar as desigualdades socioculturais no tocante ao cumprimento das metas de universalização do acesso e da elevação da escolaridade da população, da flexibilização e modernização dos currículos, da melhoria da formação docente, entre outros fatores. Logo, na Conferência de Cúpula de Nova Delhi, em 1991, reforçou-se a necessidade de uma educação que promovesse valores humanos universais, o que incluía o respeito à diversidade cultural, entendida também em suas facetas raciais, de gênero, religiosas e sexuais (VIANNA, 2015).

A partir daí, a defesa da equidade ganhou espaço enquanto um dos principais pontos para o fortalecimento dos pressupostos de uma sociedade igualitária, aberta à diversidade e justa. Difundiu-se a ideia de que a igualdade de oportunidades pavimentaria a equidade sociocultural. Por meio da noção de diversidade, buscou-se diversificar o ensino de modo a incluir peculiaridades, tanto culturais quanto de gênero, e incitar a convivência pacífica entre as diversas vivências. O equívoco é que, nessa concepção, incluir a diversidade deixa de lado a busca por superação dos fundamentos concretos das desigualdades. Em relação às demandas dos movimentos LGBTQIA+ acerca das políticas educacionais, especificamente, no princípio da década de 1980, elas eram voltadas para a questão da saúde pública, em razão da fulminante epidemia de Aids. Aos poucos, essas demandas se somaram ao combate à homofobia, aliando-se ao movimento feminista e ao combate ao assassinato do

público LGBT, também considerado uma forma de violência de gênero.

Com efeito, em 1986, foi criado o Programa Nacional de DST/Aids, sendo estruturado de forma mais efetiva a partir de 1988, não por coincidência quando ocorreu a promulgação da Carta Magna do país. Na esfera das ações direcionadas às políticas de prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e Aids, em 1994, o Ministério da Saúde lançou o Programa Aids I, com recursos vindos do Banco Mundial, inovando no sentido de envolver uma intensa participação dos setores organizados nas ações coletivas e nos movimentos sociais (VIANNA, 2015). Também em 1994, foram publicadas diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade, apoiadas em recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Unesco, porém, com responsabilidade técnico-pedagógica e coordenação do Ministério da Educação.

Em especial, uma dessas orientações do documento aconselhava a inclusão de Educação Preventiva Integral (EPI) nas atividades e nos conteúdos curriculares e pedagógicos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. Não obstante tais recomendações tivessem um caráter marcadamente heteronormativo e um viés fisiológico sobre a sexualidade, a inserção da EPI representou um considerável avanço durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. A partir de 1995, o movimento LGBTQIA+ encorpou ainda mais, com a fundação da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), mobilizando a participação

de novos atores e a ampliação de ações e de pressões sobre a esfera legislativa.

No caso das demandas em prol da diversidade sexual na educação, Vianna (2015) detectou, no começo dos anos 2000, um discurso dirigido para a inclusão social – não apenas de pessoas LGBTQIA+s, mas também de negros(as), mulheres, indígenas, entre outros –, a partir da negociação de várias reivindicações. Isso está em acordo com a teórica feminista Nancy Fraser, que nomeia esse tipo de acontecimento como políticas de reconhecimento, isto é, oriundas de pressões exercidas por movimentos sociais e lutas coletivas que passam a ocupar definitivamente o cenário político. No final de 2003, durante o XI Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros, o Governo Federal, por meio da Secretaria de Direitos Humanos, apresentou a proposta de produção de cartilhas para informar a sociedade sobre quem são os sujeitos LGBTQIA+ de fato, respondendo às demandas do movimento.

A partir daí, estreitaram-se as relações entre os ativistas e os setores governamentais, e novas institucionalidades foram instituídas no plano específico do Ministério da Educação. Uma delas foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004, que contemplava também questões raciais, objetivando enfrentar as diversas frentes de desigualdades através da articulação de programas de combate às discriminações sexual, de gênero e racial (VIANNA, 2015). Tal iniciativa favoreceu uma participação maior da sociedade civil e reuniu

gestores dos sistemas educacionais, autoridades estaduais e municipais e representantes dos movimentos sociais.

Assim, foi instituído o programa Brasil Sem Homofobia, em 2004, voltado ao combate à violência e ao preconceito contra pessoas LGBTQIA+ e à promoção da cidadania homo e transsexual. Com isso, sob a responsabilidade da Secretária de Direitos Humanos, foram resgatadas demandas históricas do movimento, bem como parcerias com universidades e ONGs, no sentido de elaborar metodologias, fundamentação teórica e estruturação para o documento em questão. No âmbito federal, a iniciativa reuniu importantes ministérios: o da Cultura, o da Educação, o da Justiça, o da Saúde, o das Relações Exteriores e o do Trabalho e Emprego, chegando ao total de 17 ministérios associados ao projeto em 2007.

Influências vindas dos movimentos feministas – no sentido de se combater a misoginia dentro do movimento LGBTQIA+ – e de organismos internacionais, como a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em Medellín em 2008, fizeram com que o Brasil tomasse a iniciativa de propor a resolução “Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero”. Merece ser sublinhado que, assim como contou com inúmeros aliados, o programa Brasil Sem Homofobia (BSH) também atraiu muitos opositores ligados à gestão pública, além de parte da Conferência de Bispos do Brasil (CNBB) e de grupos evangélicos, representados tanto na sociedade civil quanto no poder legislativo. A partir de 2016, o último grupo pode ser entendido como um movimento social, embora disperso e com várias lideranças (pastores e bispos das igrejas). Esse coletivo é

um dos principais propulsores do Escola sem Partido, que busca banir discussões no ensino regular sobre gênero e orientação sexual, e, secundariamente, sobre religiões de matriz africana.

Conforme expõe Vianna (2015), inicialmente, o Brasil Sem Homofobia tinha um grande enfoque nos casos de violência física e de assassinatos de trans e homossexuais, mas rapidamente passou a tratar de outras temáticas em uma perspectiva mais abrangente da justiça social, como a cidadania, a desigualdade de direitos civis, o *bullying* escolar, o acesso diferenciado ao emprego etc. Mesmo com os conflitos e tensões, o documento revelou que os objetivos fulcrais do programa eram a modificação dos comportamentos e da mentalidade dos indivíduos em geral por intermédio da educação, posta em prática, mormente, pelos gestores públicos. Entre outros aspectos, era previsto o respeito e a não discriminação por orientação sexual por meio da educação escolar. Outra importante recomendação desse programa salientou a importância da formação continuada de professores sobre as temáticas de gênero, homofobia e sexualidade. Foi instituído, então, pelo Ministério da Educação por meio da Secad, em 2005, o edital Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual, defendendo a

[...] importância de se promover ações sistemáticas que ofereçam aos profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para lidarem adequadamente com as diferenças de orientação sexual e identidade de gênero [...] e que educadores(as) deveriam estar preparados para detectar e lidar com atos de violência simbólica

ou física (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, apud VIANNA, 2015, p. 800).

Isso aponta para a articulação da Secad – extinta logo após a posse de Jair Bolsonaro, que instaurou um governo federal de extrema-direita – à crescente mobilização de inúmeros setores sociais em busca de legitimidade das diferenças, o que corresponde, de certa maneira, a uma percepção mais aguda do estratégico papel da educação para a valorização da diversidade. Nesse sentido, a educação é vista como um componente central para garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades e de acesso aos serviços, à educação e ao trabalho, bem como para enfrentar os inúmeros tipos de discriminação e de violência, principalmente no que se refere às questões de orientação sexual e de identidade de gênero.

Como salienta Vianna (2015), tanto a negligência quanto as relações de poder que determinam os enfoques tradicionais que sustentam as relações de gênero desiguais na sociedade ainda restringem a efetiva consolidação da inserção das questões de gênero e da diversidade sexual como categorias balizadoras de políticas públicas para a educação e para a desestabilização da heteronormatividade, principalmente para a mitigação da misoginia e da homofobia. Outro problema verificado no estudo é que, muitas vezes, na apropriação dos discursos dos movimentos sociais por parte do governo e em sua utilização por gestores, que não são militantes na maioria das vezes, as identidades tornaram-se rotuladas e engessadas, além de, na maior parte das vezes, os(as) homossexuais serem tratados(as) como idênticos(as).

Além disso, essas coletividades, historicamente tão segregadas, seja na sociedade seja na escola, não conseguiram impor seus mecanismos de reconhecimento e de respeito nas políticas e, sobretudo, nas práticas educacionais. Em muitos casos, essas temáticas continuaram invisibilizadas e/ou descritas caricaturalmente e, até mesmo, estigmatizadas. De acordo com Vianna (2015), isso se deveu ao fato de que muitos planos e programas voltados para esse tema concebidos pelos governos subsidiados teoricamente pela academia e pelos movimentos não foram incorporados às práticas educativas concretas, visto que dizem respeito às micropolíticas escolares e às deliberações pessoais de educadores, alguns dos quais condenam sutil ou veemente a discussão de tais assuntos em sala de aula. Ou seja, em muitos casos, as micropolíticas institucionais boicotam e desconsideram as políticas estruturais amplas, formuladas no contexto das secretarias estaduais ou no Ministério da Educação.

Para o silenciamento dessas discussões nas aulas, somam-se concepções cristalizadas de que a sexualidade é algo da ordem exclusiva do âmbito privado e que as crianças e os adolescentes não possuem qualquer sexualidade ou maturidade para tratar desses temas. Ao lado da intolerância religiosa contra crenças de matriz africana, como a umbanda e o candomblé (GOMES, 2017), também existe uma forma não explícita de racismo. Muitos estudos apontam que a inserção da religião nas creches e nas escolas públicas se dá por vias profissionais da educação, sobretudo por mulheres adeptas de correntes evangélicas neopentecostais e, secundariamente, católicas ligadas a grupos conservadores. São elas as principais opositoras de debates acerca da sexualidade e

da identidade de gênero em sala de aula. Portanto, os movimentos feministas, negro e LGBTQIA+ estão na interface desse preconceito. Tal aspecto corrobora a percepção de Vianna (2015) de que a excessiva ênfase na diversidade – sexual e de gênero – por parte das ações do Estado acaba por desconsiderar as relações de poder chancelada pela heteronormatividade e pela estrutura patriarcal da cultura brasileira.

Apesar disso, incentivada pelos movimentos sociais, a formação em sexualidade e gênero deu visibilidade e voz a temáticas até então tidas como tabus, demonstrando aquilo que Stephen Ball e Jefferson Mainardes (2011) chamam de políticas de transformação, para se referir ao alcance de políticas macroestruturais a partir de micropolíticas escolares concretas. Nesses termos, a mudança ou a simples possibilidade de mudança conduz à superfície certos conflitos e problemas historicamente soterrados e que, de outra forma, teriam ficado em silêncio nas rotinas da escola. As próprias polêmicas sobre determinados temas na sociedade favorecem o debate sobre eles, entre os docentes e pela comunidade escolar como um todo.

O projeto Escola sem Homofobia, pertencente ao amplo programa Brasil Sem Homofobia (BSH) e destinado a apoiar a produção de materiais educativos que combatam a discriminação contra homo e transexuais, foi desenvolvido por ONGs renomadas, como a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transexuais (ABGLT). O projeto foi supervisionado pelo Ministério da Educação (VIANNA, 2015) e o material é composto por um caderno de atividades para professores(as) em sala, seis boletins para discussão com os discentes e três

recursos audiovisuais. Inicialmente, o convênio firmado com o Ministério da Educação previa, além da elaboração do “*kit*”, a capacitação de técnicos e docentes, com a participação de representantes do movimento LGBTQIA+ de vários lugares do país.

Entretanto, em razão de pressões da bancada religiosa do Congresso Nacional, principalmente por parte da evangélica, a presidenta Dilma Rousseff vetou o material em 2011, alegando inadequação. Isso se torna irônico ao lembrar que, no mesmo dia do veto ao chamado pejorativamente “*kit gay*”, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável, isto é, o matrimônio civil entre pessoas do mesmo sexo. De qualquer forma, foi a partir desse acontecimento que o cenário se modificou drasticamente quanto às contradições, avanços e retrocessos ligados à sexualidade e ao gênero, uma vez que

[...] as reivindicações do movimento LGBTQIA+, as conquistas de direitos sociais de sujeitos coletivos com história de segregação e o crescimento desses sujeitos enquanto formuladores de políticas públicas impuseram novos desafios teóricos e práticos para a própria elaboração dessas políticas, dando visibilidade ao caráter sexuado do próprio Estado (VIANNA, 2015, p. 803).

Assim sendo, o Estado em ação necessariamente envolve os movimentos sociais na elaboração e na promoção de políticas públicas e na execução de ações que mudem as mentalidades docentes e a cultura escolar. Essa atuação pressupõe um processo educativo para toda a sociedade, na qual a segregação e as estratégias de enfraquecimento das minorias são

recorrências históricas que devem ser suprimidas ou, ao menos, mitigadas – como veremos no capítulo 12, acerca dos grupos religiosos conservadores e reacionários envolvidos no veto ao projeto Escola sem Homofobia. Tratados enquanto um movimento social, esses grupos são encabeçados por fundamentalistas neopentecostais que se organizaram em torno do projeto Escola sem Partido,⁹ que, por sua vez, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, ganhou enorme fôlego.

Finalizando, é preciso destacar que a partir das problematizações de movimentos como o feminismo, o movimento indígena/indigenista e o movimento negro, principalmente, muitos grupos e sujeitos homossexuais, ligados ou não aos coletivos, passaram a questionar suas práticas e posturas misóginas e/ou racistas. Isso resultou em um processo de autocrítica, no sentido de incluir efetivamente a população LGBTQIA+ não branca em posições de liderança e/ou de destaque. Ou seja, foi revista a questão da reprodução da dicotomia do feminino subordinado ao masculino dominante dentro de um grupo de pessoas marginalizadas e discriminadas por seu desejo e/ou prática sexual.

⁹ Certamente, essa expressão é uma referência afrontosa ao projeto Escola sem Homofobia.